المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز النشر العلمي
والتأليف والترجمة

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال
للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (8) العدد (2) الجزء (4) يوليو 2023م / ذو الحجة 1444هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006
إلكتروني ردمد: 1658-6999

© 2023 (1444هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الثامن - العدد الثاني - الجزء الرابع

يوليو 2023م- ذو الحجة 1444هـ

http://www.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

الدكتور / فرحان بن يتيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / وحيد السيد حافظ
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

سكرتير التحرير

الدكتور / أشرف فاروق أبوبكر
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / محمد علي العمري
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / إلياس آدم بن سالم
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / مراد عمار الزمامي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / عوض بن إبراهيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / مرضي بن مشوح العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / سعود بن شايش العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / هاني محمد مؤنس
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح
كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق
كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن
كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي
الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني
كلية التربية– جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي
كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة / أميرة أحمد الجعفري
عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام
المملكة العربية السعودية

إداري

الدكتور / عبدالله مسعود ناصر
الدكتور / محمد عبدالحكم محمد

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير . يوليو).

الرؤيـة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 – فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http:// www.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.

سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).

ISSN 1658-7006

إرشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالـةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم الأبحاث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم الأبحاث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 سم بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصاً موجزاً للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
11) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
12) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص، وتوثق المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة،

فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

13) بالنسبة لأبحاث العلوم الشرعية والأدبية، فيسمح بترقيم المصادر والمراجع داخل المتن، مع وضع حاشية أسفل الصفحة، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و(9) للإنجليزي.

مثال ذلك؛ كأن يكتب في المتن: قال الذهبي: « وأما جامع البخاري الصحيح، فأجَلُّ كتب الإسلام، وأفضلها بعد كتاب الله تعالى»[1].

وفى الحاشية يكتب هكذا:

(1) إرشاد الساري في شرح صحيح البخاري، ج:1، ص:29.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط.1، الرياض: دار عالم الكتب.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1403هـ). المهذب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط.2، بيروت: دار الكتب العلمية.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 163- 193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). *النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال للاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). *تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي*. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

ومثال للاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. *المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم*، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// onlinelibrary.wiley.com journal/10.1111) أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة أو (رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية وإضافتها إلى قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية، 3(1)، 143–170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2، 3، ....) في البحث.

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (Word).
2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

- **ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:**

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.
2) الآراء الواردة في الأبحاث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- الاتجاهات الدينية المعاصرة وجذورها في المجتمع البريطاني في العصر الأوربي الحديث
د. طارق بن سليمان البهلال 1077
- المواضع التي لا تسمع فيها الشهادة إلا مفصلة مما يحتاج إليها الحاكم والمفتي للإمام برهان الدين إبراهيم بن عمر بن إبراهيم البرهان الحموي السوبيني (ت 858هـ) (تحقيق ودراسة)
محمد بن خالد بن عبد الله اللحيدان 1141
- العقيدة وأثرها على كتابات المؤلف: تاريخ بغداد للبغدادي، المنتظم لابن الجوزي، الكامل في التاريخ لابن الأثير، البداية والنهاية لابن كثير
منتهى بنت منصور الحميميدي 1171
- أثر اختلاف نمطي الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى في تنمية مهارات استخدام الانترنت لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة
عبدالله بن خليفة العديل 1193
- برنامج إثراني قائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) وفاعليته في تنمية عمليات العلم لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض
نورة مطلق الجعيدي، علي يحيى آل سالم 1231
- أثر صدمات أسعار النفط العالمية على بعض مؤشرات الاقتصاد الكلي في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج الـ VAR
خالد أحمد إبراهيم أبو النور 1271
- درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي
سعود بن جبيب الرويلي 1305
- التَّحَفُّظ عند التلاوة في كتاب«الرعاية» لمكي القيسي في ضوء مصطلح الفونيم التركيبي
صالح إبراهيم عبد السلام الغلبان 1335
- إدمان الإنترنت وعلاقته بالعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة
هدى بنت عبد الرحمن العيد 1375
- دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظة القريات.
ذياب مقبل هارب الشراري 1427
- مدى تضمّن كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للقيم المعزّزة للشخصية السعودية
حمود بن ونس الرويلي 1461
- ما رجَّحه الزجاجي من أعاريب القرآن الكريم: دراسة وصفيَّة
موسى بن ناصر الموسى 1497

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- أثر سلوكيات القيادة التمكينية على المواطنة التنظيمية
محمد الزهراني 1547

الأبحاث باللغة العربية

الاتجاهات الدينية المعاصرة وجذورها في المجتمع البريطاني في العصر الأوربي الحديث

د. طارق بن سليمان البهلال (*)
جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1441/01/4هـ، وقبل للنشر في 1442/1/28هـ)

مستخلص : يتناول هذا البحث الاتجاهات الدينية المعاصرة وجذورها في المجتمع البريطاني في العصر الأوربي الحديث، وذلك من خلال مجموعة من المباحث، والفروع اعتمدت بشكل رئيسي على إطار منهجي علمي، حاولت من خلاله الوصول إلى نتائج، مثلت إجابات وافية لسؤال البحث الرئيس، وأسئلته الفرعية، والمباحث التي تم تناولها تمثلت في المبحث الأول: تاريخ الديانة المسيحية في بريطانيا ونشوء الكنيسة الأنجليكانية(الإنجليزية)، ثم المبحث الثاني: يتعلق بواقع الكنيسة الأرثوذكسية والكاثوليكية والمستقلة في بريطانيا، ويليه مبحث ثالث: يتعلق بالعوامل المؤثرة في تغير المشهد الديني في بريطانيا، والمبحث الرابع: خاص بواقع أديان الهند الكبرى (الهندوسية، البوذية، السيخية) وتاريخها في بريطانيا. والمبحث الخامس :جاء متعلقاً بواقع الإسلام والمسلمين وتاريخه في بريطانيا، وأما المبحث السادس: فكان عن الأديان الوثنية الحديثة والأديان الأخرى وتاريخها في بريطانيا.
وقد تمثلت أهم النتائج على النحو الآتي: انفصال الكنيسة الإنجليزية عن البابوية الكاثوليكية كانت لأسباب دنيوية وليست دينية، صعود نسبة أتباع الدين الإسلامي في بريطانيا إلى المرتبة الثانية بعد الديانة الأصلية المسيحية، وحضور لبعض الأديان الوافدة كالهندوسية والبوذية والسيخية، وشهود يهوه، والبهائية والقاديانية، ونشوء أديان وثنية حديثة، في مقابل انحسار أتباع الكنيسة الأنجليكانية(الإنجليزية) الكنيسة الأم والرسمية في بريطانيا، ولهذا مجموعة من العوامل أهمها: الهجرة بعد الحرب العالمية الثانية، وقوانين الحرية الدينية، وحق اللجوء السياسي، بالإضافة إلى مجموعة من الأسباب الأخرى.

كلمات مفتاحية: الإسلام، الأنجليكانية، البهائية، شهود يهوه، الديانات الوثنية الحديثة.

*****

Contemporary Religious Trends and their Roots in British Society in the Modern European Era

Albhlal, Tareq Suliman (*)
Majmaah university

(Received 27/5/2020, accepted 16/9/2020)

Abstract: This research deals with religious trends and their roots in British society in the modern European era through a cluster of queries premised upon a methodological and scientific framework. The study provides clear answers to the main research question and its related interrogations. The topics that have been undertaken are the following: First, the history of the Christian religion in Great Britain and the emergence of the Anglican Church (the Church of England); second, the status quo of the British Orthodox Church, the British Catholic Church, and the British Independent Church; third, the influencing factors in transforming the religious landscape in Britain; fourth, the status quo of the religions of India, namely, Hinduism, Buddhism, and Sikhism, and their history in Britain; fifth, the status quo and the history of Islam and Muslims in Britain; sixth, the history of the recent pagan religions and other religions in Britain.
The main findings of this study are stated as follows:
The separation of the Church of England from the Catholic Church is due to mundane rather than religious reasons.
The escalation of the proportion of the followers of Islamic religion to the second position after the original Christian religion.

Keywords: Anglicanism, Baha'ism, Islam, Jehovah's Witness, Recent pagan religions.

(*) للمراسلة:

أستاذ الدراسات الإسلامية المعاصرة المشارك بجامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor in Contemporary Islamic Studies in Majmaah university, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061553

e-mail: talbhlal@mu.edu.sa

المبحث التمهيدي: الإطار المنهجي للدراسة، وهو على النحو الآتي:

أولاً: التمهيد لمشكلة البحث

تجدر الإشارة إلى أن دولة بريطانيا غنية عن التعريف؛ إذ إنها الإمبراطورية التي بلغت يوما ما في أوج انتصاراتها آفاق العالم، ومنها انطلقت أفواج الهجرة الأوربية إلى أمريكا، وفيها انفصلت الكنيسة الإنجليزية الكاثوليكية كأول كنيسة كاثوليكية تنفصل عن الكنيسة البابوية بروما في بدايات العصر الأوربي الحديث، وأول دعوة حقيقية للإصلاح الديني موجه ضد كنيسة روما كانت من (جون ويكليف) البريطاني، وملكها هنري الثامن هو أول حاكم أوربي جعل السلطة الدينية ضمن إطار سلطة الدولة، إضافة إلى التقدم الصناعي والتجاري والعسكري الذي قادته في القرون الأخيرة وإليها وفد المهاجرون والْمُهَجَّرُون من جميع أنحاء العالم -هذه حقائق نسوقها وليس بالضرورة إعجاباً بها – وعلى كل حال، فإن هذه الدولة التي وصفت يوما ما بالعظمى؛ ليست على صورتها السابقة حالياً، إنها تتغير وتستجيب للمتغيرات الحديثة التي تعصف بها؛ من الناحية الصناعية والتجارية والعسكرية والاجتماعية وكذلك الدينية، والأخير هو مدار حديثنا؛ حيث يشير بعض الباحثين في مجال الأديان في بريطانيا إلى أن التوجه نحو الدين في بريطانيا متغير على نحو سريع ؛ فالأرقام الإحصائية تشير إلى بعض الحقائق التي تدل على أن أتباع المسيحية أعدادهم في انحسار، وأن الأديان الوافدة منذ بدايات القرن العشرين أتباعها في ازدياد، إضافةً إلى الأديان الوثنية الجديدة التي نشأت في بريطانيا وكذلك الحركات الدينية الجديدة (NRMS) تزداد بصورة غير متوقعة، وبمثل هذه الأعداد المتزايدة فإنه في المستقبل لا يمكن رؤية بريطانيا المسيحية كما كانت، فالمشهد متغير، خاصة أن بعض معتنقي الأديان الوافدة لبريطانيا أو العالم الغربي بشكل عام، أصبحوا مواطنين بريطانيين، يحميهم القانون، وبدأ هؤلاء بممارسة أديانهم وثقافاتهم بكل حرية، والبعض منهم اتجه إلى توفير جوٍ جاذبٍ للأفراد البريطانيين لممارسة تجارب دينية جديدة(Richards,2014)؛ لِتُشْبِعَ الاحتياجات الفردية و تواجه كثيراً من التحديات المعاصرة التي يعاني منها الفرد في بريطانيا وعموم الدول الرأسمالية التي فشلت في إدارة حياة الأفراد بعد المشاكل الاقتصادية المتأخرة، واليوم يستجد علينا وباء كورونا(covid19) ليضع الحقيقة جلية أمام المجتمعات الغربية بأن المنهج العلماني الرأسمالي الذي تدار به الدول الغربية مصيره للزوال.

كما يمكن تأكيد ما تم ذكره من خلال التقرير-الذي نشرته منظمة (Nat Cen's)

(/uk.ac.natcen//:http) باستمرار عن مواقف المجتمع البريطاني (BSA) منذ عام ١٩٨٣م، من خلال عينة عشوائية- حيث أتى بالأرقام تصديقاً لما ذكرناه، وقد اخترت منه الجدول رقم (١).

وبقراءة عامة للجدول يتضح أن نسبة التبعية لكنيسة إنجلترا-الكنيسة الأم في بريطانيا- آخذة في الانحسار، فقد كانت نسبة المسيحين في عام ١٩٨٣م (٦٦٪) فانخفضت إلى أقل من (٣٨٪) في ٢٠١٨م، ونسبة عدم الانتماء لأي دين متزايدة أيضاً؛ حيث أشارت النسب الإحصائية في الجدول إلى أنهم يمثلون (٣١٪) من عدد السكان وذلك في عام ١٩٨٣م إلى أن وصلت النسبة إلى (٤٣٪) في عام ٢٠٠٨م، بعدها ازدادت لتصل النسبة إلى (٥٢٪) في عام ٢٠١٨م، وهذا تزايد كبير، وفي إشارة إلى أتباع الكنيسة الأنجليكانية(كنيسة إنجلترا) فإن نسبتهم في عام ١٩٨٣م كانت تشكل (٤٠٪) من أولئك المسيحيين وبنفس الحال فقد انخفضت النسبة إلى (١٢٪) في العام ٢٠١٨م، بينما الذين لا ينتمون إلى الكنائس المذهبية تزايدت إلى أن أصبحت أكثر نسبة من أتباع كنيسة إنجلترا حيث وصلت النسبة إلى (١٣٪).

إلى ما ذكر فإن نسب المسلمين تتزايد حيث وصلت قرابة (٦٪) من مجموع السكان، وعليه فقد رجح أكثر الباحثين أن الإسلام يحتل المرتبة الأولى في نسب التزايد؛ والمرتبة الثانية بعد المسيحية كدين، وهذا في عموم أوربا، وكذلك ازدياد نسب الهندوس، والبوذيين، والسيخ-ولا شك بأن هذا له أسباب سنذكرها في حينه -بإذن الله-

ثانياً: صياغة مشكلة البحث

بناءً على التمهيد أعلاه يتضح لنا قلة عدد أتباع الكنيسة، وزهدهم في الذهاب إليها، وهو ما أكدته الإحصائيات من ارتفاع نسبة عدم الذين ينتمون إلى أي دين، وإلى تكاثر الديانات والحركات الدينية الجديدة، وارتفاع نسب المسلمين، وغيرهم من أصحاب الديانات، فإنه يتبين لنا وجود فجوة بحثية مهمة، تتلخص بأن هناك اتجاهات دينية مختلفة ومعاصرة في المجتمع البريطاني، وعليه يمكن صياغة سؤال البحث الرئيس على النحو الآتي:

س. ما الاتجاهات الدينية المعاصرة في المجتمع البريطاني؟ وما جذورها الدينية؟

يتفرع من السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية التي تمثل مباحث البحث وفروعه، وهي على النحو الآتي:

س. ما تاريخ الديانة المسيحية في بريطانيا، وكيف نشأت الكنيسة الأنجليكانية(الإنجليزية)؟

س. ما العوامل المؤثرة في تغير المشهد الديني في بريطانيا؟

س. ما واقع الكنيسة الأنجليكانية والكنائس

الأخرى في بريطانيا اليوم؟

س. ما واقع أديان الهند الكبرى (الهندوسية، البوذية، السيخية) وتاريخها في بريطانيا؟

س. ما واقع الإسلام والمسلمين وتاريخه في بريطانيا؟

س. ما واقع الأديان الوثنية الحديثة، والأديان الأخرى وتاريخها في بريطانيا؟

والإجابة على هذه الأسئلة الفرعية ستحقق لنا ــ بلا شك ــ الإجابة على السؤال الرئيس للبحث، مما سنحقق مجموع الأهداف التي سنذكرها تالياً -بإذن الله-.

ثالثاً: أهداف البحث

لدينا في البحث هدف رئيس يليه مجموعة من الأهداف، تتفاوت النسب بينها؛ بناءً على قوة ارتباطها بالهدف الرئيس، نسوقها جميعاً مرتبة حسب الأهمية، وقوة الأهداف من خلال الآتي:

-1 معرفة الاتجاهات الدينية المعاصرة في بريطانيا، ومعرفة العوامل المؤثرة في تغير المشهد الديني فيه.

-2 معرفة تاريخ المسيحية وكيف نشأت الكنيسة الإنجليزية (الأنجليكانية) وارتباطها بدعوة الإصلاح الديني.

-3 معرفة واقع أديان الهند الكبرى (الهندوسية، البوذية، السيخية) وتاريخها في بريطانيا.

-4 معرفة واقع الإسلام والمسلمين وتاريخه في بريطانيا.

-5 معرفة واقع الأديان الوثنية الحديثة، والأديان الأخرى في بريطانيا.

-6 تزويد الجهات المعنية بابتعاث الطلاب وغيرها من الجهات الحكومية في بلادنا لمعرفة واقع المجتمع البريطاني والاتجاهات الدينية الحديثة الخاصة به.

-7 تزويد الجهات الدعوية والمؤسسات الثقافية الإسلامية بواقع المسلمين في بريطانيا وإحصاءاتهم للاستفادة من ذلك في دعم برامجهم وتصحيح توجهاتهم وإعانتهم على إقامة دينهم، في وقت يعطيهم القانون البريطاني الحرية التامة في ذلك.

رابعاً: أهمية الدراسة

-1 عدم وجود دراسة سابقة بحثية بهذا العنوان.

-2 إضافة بحثية للمكتبة العربية في تخصص له علاقته بعصرنا الحاضر.

-3 سيكون للدراسة أثرها من حيث إعداد البرامج لتهيئة الطلاب عند ابتعاثهم لبريطانيا، أو الجهات الحكومية الأخرى في بلادنا.

-4 التحذير من توجهات الأديان الوثنية الحديثة والأديان المختلفة الأخرى وأساليبها في دعوتها، وبخاصة الشباب.

-5 بيان كمال الدين الإسلامي وعظمته من خلال دراسة واقعه وقوة انتشاره في مجتمع أصبح يعيش فوضى دينية.

خامساً: حدود الدراسة

-1 **الحدود المكانية:** دولة بريطانيا وهي تشمل (إنجلترا، ويلز، إسكتلندا).

-2 **الحدود الزمانية:** بداية العصر الأوربي الحديث، من العام (١٣٠٠م) إلى الوقت الحاضر.

-3 **الحدود البشرية:** المجتمع البريطاني منذ بداية العصر الأوربي الحديث.

سادساً: منهج الدراسة

اختار الباحث **المنهج التاريخي الوثائقي** كونه هو المناسب لطبيعة البحث، ومن المعلوم بأن المنهج التاريخي الوثائقي هو أفضل المناهج في مثل هذه الأبحاث التي تعنى بتاريخ الأديان، وفي هذا البحث سيتم جمع الحقائق والمعلومات من خلال الاعتماد على دراسة الوثائق والسجلات المتاحة (الحربي،٢٠١٨م، ص٦١).

وقد سعى الباحث لاعتماد الأصيلة من تلك الوثائق والسجلات المتاحة سواءً العربية أو الأجنبية؛ وأضاف إلى ذلك المواقع الإليكترونية الرسمية؛ كونها تحمل معلومات مهمة في الوقت الذي اتجهت فيه جميع الجهات البحثية إلى نشر أبحاثها ودراساتها وإحصاءاتها من خلال الأوعية الإلكترونية المتنوعة، وربما في بعض الأحيان لا نستطيع الحصول على المعلومة إلا من خلالها.

سابعاً: الدراسات السابقة

من خلال تتبعي المتواضع لبيان وجود دراسات أو بحوث تعرضت لهذا العنوان لم أجد دراسة علمية بهذا العنوان، ولا حتى كتب مصنفة بهذا العنوان أيضاً، غير أن هناك بعض التراكمات العلمية التي تخص أجزاءً من البحث، وقد جعلتها مراجع رئيسة فيما يخصها من أقسام البحث، وقد كانت على النحو التالي:

الدراسة الأولى: نشأة جون ويكليف، ملاك محمد أبو الفتوح الصياد، ونشرت في مجلة البحث العلمي في الآداب، العدد التاسع لعام ٢٠١٨م (الصياد، ٢٠١٨).

كما تجدر الإشارة ـــ من خلال هذا البحث ـــ إلى تركيز الباحثة على بيان جانب مهم من جوانب بحثنا وهو تاريخ نشوء الكنيسة الأنجليكانية(الإنجليزية)، حيث تتبعت الباحثة هذا الجانب من خلال: مولد جون ويكليف نجم الإصلاح الديني -كما تسميه-؛ لأنه تسبب في إخراج الشعب الإنجليزي من الظلمات إلى النور -بحسب توصيف الباحثة-، وتحدثت عن نشأته والأسباب التي دعته إلى قيامه بالدعوة إلى فك الارتباط بالكنيسة الكاثوليكية، والتمرد عليها، وكيف شارك في ذلك من خلال المعطيات التي كان يتمتع بها من مكانته الجامعية آنذاك، والمناصب التي تولاها، وهي إشارة إلى شخص ربما لم يسمع به بعض الباحثين، وأنه

مهد لأفكار البروتستانتية قبل لوثر وغيره من المتأخرين.

كما تميز البحث بالتزامه بالهدف الذي نشده عنوانه ، وهو بحث مركز في عنوانه، ولم يبحث في الأسباب أو الأحداث التاريخية الأخرى التي عاصرت ويكليف، وكانت مساعدة لإنجلتر الخروج من السلطة البابوية في روما والاستقلال بكنيسة سميت فيما بعد الكنيسة الأنجليكانية، ويرأسها الملك، ولهذا فإن علاقة بحثنا بهذا البحث في تلك النقطة فقط.

الدراسة الثانية: الدين في بريطانيا، لا إيمان ولا انتماء (Religion in Britain: Neither Believing nor Belonging)، دراسة منشورة، للدكتور (ديفيد فوس، David Voas) من جامعة مانشستر (Manchester University)، والدكتور (ال سدير كوكت Alasdair Crockett) من (جامعة إسيكس، Essex University) (Voas,Crockett,2005).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة وصفية بناءً على الإحصائيات التي تناولت الحالة الدينية في بريطانيا، وقد قام الباحثان بتحليل تلك الإحصاءات وقدما خلال العرض والمناقشة مجموعة من الحقائق المثيرة عن نسب التدين والانحسار في الذهاب للكنيسة، والعوامل التي ساعدت على ذلك، وتأثير مثل هذه النتائج على الجيل الجديد الذي ظهر بلا إيمان ولا انتماء؛ ولهذا فإنه في الإحصاءات الأخيرة يرتفع نسبة الذي صوتوا بعد انتسابهم لدين، قد لا يقصدون أنهم ملحدون، لكن فكرة الدين لم تعد موجودة لديهم، الافتراض الطبيعي لو أن الإيمان غير موجود فالانتماء سيكون موجوداً لعدة عوامل منها: الآباء والأمهات الذين يلتزمون بمواعيد معينة في الذهاب إلى الكنائس لم يعد لديهم ذلك الاهتمام كما كان في السابق -بحسب وصف الباحثين- وفي هذا السياق خرج الباحثان بنتائج عدة تصب في هذا الاتجاه. كما أود أن أنوه إلى أن علاقة هذه الدراسة لبحثنا أنها تتناول الحالة الدينية للمجتمع البريطاني وعلاقته بالكنيسة والتدين عموماً، وهو ما تناولناه في المبحث الثاني، وقد استند الباحثان على الإحصاءات الرسمية الصادرة من مكتب الإحصاءات الحكومية أو بعض الجهات التي اعتمدنا بعض جداولها الإحصائية في بحثنا هذا، وكما هو معلوم فإن هذا البحث تناول أبعاداً أخرى لم تتناولها هذه الدراسة.

الدراسة الثالثة: كتاب مترجم بعنوان الإسلام الدين الثاني في أوربا -المشهد الاجتماعي والثقافي والسياسي الجديد- تأليف نخبة من الباحثين، لكن من حرره: شيرين تي هنتر، من ترجمة: أحمد الشيمي، ومطبوعات المركز القومي للترجمة في القاهرة عام٢٠١٦. (هنتر،٢٠١٦).

هذ الكتاب اشتمل على مجموعة من الموضوعات التي تخص بالمجمل الدين الإسلامي بكامل أوربا،

وأورد فيه مبحثاً جيداً عن الإسلام في بريطانيا، وقد تطرق كاتب المبحث(جون ركس) عن عدد المسلمين في بريطانيا وعن تركيبهم العرقي، ثم أورد لمحة اجتماعية واقتصادية، وأضاف لها شيئاً عن البطالة، والتعليم، ثم تحدث عن التوزيع الجغرافي للمسلمين في المدن البريطانية، وتحدث أيضاً عن التقسيمات الطائفية بين السكان المسلمين واختلافاتهم، ولمحة عامة عن مراكزهم المجتمعية ومؤسساتهم ومعاهدهم، ثم ختم كلامه عن التحديات التي تواجه المسلمين في بريطانيا، وعن المشاكل التي تواجه الجيل الثاني والثالث، وفي نهاية المبحث تطرق للنتائج الهامة التي توصل إليها وكان من أهمها: أن المسلمين في بريطانيا متنوعون أو ذوو عرقيات مختلفة، وأن لديهم الرغبة بالاندماج في المجتمع البريطاني، وهناك بعض التطرف لدى بعض أفراده، ولكن هذا ينبغي ألا يوصف به كامل المجتمع، وأن هناك نشاطاً سياسياً وحقوقياً محموداً بينهم خاصة لدي الجالية الباكستانية، وأنهم أصبحوا مؤثرين في الدوائر الرسمية وغير الرسمية، ونتائج أخرى متنوعة.

وللإنصاف فلقد كان الباحث منصفاً وغير متحيز في كتابته، وتجنب سلوك مسلك بعض الباحثين الغربيين في التجني على المسلمين، ولمزهم ببعض الأوصاف غير الصحيحة، لكن بحكم أن الباحث كانت إحصاءاته قديمة، فقد كان أغلبها في عام ١٩٩١م، وآخر إحصاء رسمي في بريطانيا كان في عام ٢٠١١م، وهذا متغير قوي جداً في البحث، بمعنى أنه لم يتم تحديثه، ولكن الجميل فيه، أن الإشارات والنتائج التي أشار إليها هي في منحنى الاتجاه الذي يتحدث عنه، فالتغيرات الحديثة هي نفسها التغيرات فيما سبق. وهذا المبحث يلتقي مع بحثنا في المبحث الرابع الذي خصصناه عن واقع الإسلام في بريطانيا، ولم يتطرق إلى بقية المباحث التي تطرقنا لها في هذا البحث.

وهناك مجموعة من الكتاب والتراكمات العلمية، ومواقع الإنترنت، والتي أصبحت هي الواجهة الرئيسة لاستقاء المعلومات عن الأديان الحديثة، وأنشطتها وإحصاءاتها، وقد تم الرجوع إليها كمصادر علمية.

ثامناً: الجداول البيانية الإحصائية المعتمدة في البحث

تم الاعتماد على بعض الجداول الإحصائية التي تصدرها جهات رسمية، أو مجتمعية ومعتمدة من قبل الحكومة البريطانية في البحث، وبالتالي سنأتي على ذكرها والإشارة إليها بين فقرة وأخرى، ورأيت أن من المناسب ذكرها ضمن الإطار التمهيدي؛ كونها ستتكرر معنا كثيراً، وليس من المناسب وضع تلك الجداول في تلك الفقرات مكرراً، كما أني رأيت إعادة كتابتها بما يتوافق مع حاجتنا لها، فليس كل ما ورد في الجداول الأصلية لدى المصدر نحتاجه هنا، وهي على النحو الآتي:

جدول (1)

يوضح إجابات عينة مسحية لأعوام مختلفة في بريطانيا للانتماءات الدينية

الأعوام التي فيها المسح		١٩٨٣م	٢٠٠٨م	٢٠١٨م
بلا دين		٣١٪	٤٣٪	٥٢٪
المسيحيون بشكل عام		٦٦٪	٥٠٪	٣٨٪
الكنائس ضمن النسبة العامة للمسيحية	الكنيسة الأنجليكانية (الإنجليزية)	٤٠٪	٢٢٪	١٢٪
	الكنيسة الكاثوليكية الرومانية	١٠٪	٩٪	٧٪
	الكنائس المشيخانية	٥٪	٣٪	٢٪
	الكنائس الميثودية	٤٪	٢٪	١٪
	الكنائس المعمدانية	١٪	١٪	٠
	الكنائس غير المذهبية -متنوعة-	٣٪	١٠٪	١٣٪
	كنائس مسيحية أخرى	٣٪	٢٪	١٪
المسلمون		١٪	٣٪	٦٪
اليهود		١٪	١٪	١٪
أديان أخرى		١٪	٣٪	٣٪

(Curtice, 2019)

تجدر الإشارة إلى أن هذا الجدول ينتج عن مسح سنوي عن مواقف الشعب البريطاني الاجتماعية والدينية (British Social Atti-tudes Survey (BSA)) ويقوم به المركز الوطني للبحوث الاجتماعية (National Centre for Social Research) ويختصر بـ(NatCen Social Research) ولهم منصة إعلامية ينشرون منتجاتهم مجاناً على الرابط(http://www.natcen.ac.uk/) علماً بأن هذا المسح يقوم به المركز منذ عام ١٩٨٣م، ولهم فرع في اسكتلندا، ويقوم على أساس أخذ عينة من ثلاثة آلاف شخص، ويسألونهم عن آرائهم حول الحياة في بريطانيا بمختلف متغيراتها، وكيف يتوقعون مستقبلها، وتستخدم الحكومة نتائجهم وتستند عليها، وإضافةً إلى الجهات الأكاديمية من الباحثين والدارسين والمؤسسات الإعلامية وغيرها.

جدول (2)

الأرقام الإحصائية التي تستند إلى تعداد 2001م في بريطانيا عن الدين في بريطانيا

	م	٪
المسيحية (Christianity)	42,079,417	71.6
الإسلام (Islam)	1,591,126	2.7
الهندوسية (Hinduism)	558,810	1.0
السيخية (Sikhism)	336,149	0.6
اليهودية (Judaism)	266,740	0.5
البوذية (Buddhism)	151,816	0.3
الأديان الأخرى (Other religion)	178,837	0.3
بلا دين (No religion)	13,626,299	23.2
لم تحدد (Religion not stated)		
مجموع السكان (Total population)	58,789,194	100.0

جدول (3)

تعداد 2011م في بريطانيا

الدين	المجموع	
المسيحية (Christianity)	37,583,962	59.5
الإسلام (Islam)	2,786,635	4.4
الهندوسية (Hinduism)	835,394	1.3
السيخية (Sikhism)	432,429	0.7
اليهودية (Judaism)	269,568	0.4
البوذية (Buddhism)	261,584	0.4
الأديان الأخرى (Other religion)	262,774	0.4
بلا دين (No religion)	16,221,509	25.7
لم تحدد (Religion not stated)	4,528,323	7.2
مجموع السكان (Total population)	63,182,178	100.0

من خلال هذا الجدول (٣) يعكس الأرقام تعداد ٢٠١١م في بريطانيا(ONS Table الإحصائية التي أظهرتها النتائج في KS209EW)، وذلك فيما يتعلق بالدين، ينشره

مكتب الإحصاءات الوطنية في بريطانيا (Office for National Statistics) المسؤول عن جمع ونشر الإحصاءات المتعلقة بالاقتصاد والسكان والمجتمع على المستويات الوطنية والإقليمية والمحلية، والتعداد السنوي يجري كل عشر سنوات، تعداد ٢٠٠١م هو التعداد الذي يسبق هذا التعداد، وهناك تقديرات تخرج بين سنوات التعداد، آخر التقديرات فيما تعداد ٢٠١١م كان في عام ٢٠١٨م، له منصة إليكترونية من خلال الرابط (https://www.ons.gov.uk/) يعمل من خلالها ويتعامل مع الطلبات الخاصة والطلبات التجارية، كما أنه ينشر كل الجداول الإحصائية القديمة والتي تتعلق ببريطانيا، وينشر لكل جزء جدولاً منتظماً والوصف المتعلق به والرسوم البيانية الموضحة.

جدول (4)

توزيع العرقيات في إنجلترا وويلز في تعداد ٢٠١١ بحسب الدين

	جميع الأديان	المسيحية	البوذية	الهندوسية	اليهودية	الإسلام	السيخية	الأديان الأخرى	بلا دين	لم يحددوا
جميع الأعراق				816,633						
العرق الأبيض			83,635	12,026			7,460			
عرقية مختلطة		566,363	9,855	9,761	4,249		5,122	7,366		
الآسيويون		457,850		781,199	2,768			39,673		
العرق الأسود			2,809	5,474	1,611		1,431	7,099		
غير ماذكر	563,696	111,407	3,648	8,173	11,418		40,642	3,649	51,854	42,616

هذا الجدول يوضح توزيع العرقيات في إنجلترا وويلز في تعداد ٢٠١١ بحسب الدين، وهذا يوضح مدى أثر الهجرة في المشهد الديني في بريطانيا، بطبيعة الحال هذا الجدول الإحصائي تم إخراج اسكتلندا منه، وهذا يفسر قلة عدد السكان في الإجمالي عن الجداول الأخرى. وهذا الجدول تصدره مؤسسة (نومس، Nomis) ورابطها الإلكتروني: (www.nomisweb.co.uk) بعقد مع مكتب الإحصاءات الوطني، من خلال جامعة (دراهام) في بريطانيا (University of Durham)، الموقع الإلكتروني: (https://www.dur.ac.uk/)، ورابط صفحة المؤسسة في موقع الجامعة (https://www.dur.ac.uk/research/directory/view?mode=centre&id=296).

تاسعاً: تقسيم البحث

تم تقسيم البحث في ستة مباحث تلتها خاتمة وذلك على النحو التالي:

المبحث الأول: تاريخ الديانة المسيحية في بريطانيا ونشوء الكنيسة الأنجليكانية(الإنجليزية) وواقعها المعاصر، ويشتمل على:

أولاً: تاريخ الديانة المسيحية في بريطانيا.

ثانياً: نشوء الكنيسة الأنجليكانية(الإنجليزية).

ثالثاً: واقع الكنيسة الأنجليكانية(الإنجليزية) المعاصر.

المبحث الثاني: واقع الكنيسة الأرثوذكسية والكاثوليكية والمستقلة في بريطانيا، ويشتمل على:

أولاً: واقع الكنيسة الشرقية الأرثوذكسية في بريطانيا

ثانياً: واقع الكنيسة الكاثوليكية الرومانية في بريطانيا.

ثالثاً: واقع الكنائس المستقلة في بريطانيا.

المبحث الثالث: العوامل المؤثرة في تغير المشهد الديني في بريطانيا، ويشتمل على:

أولاً: الهجرة بعد الحرب العالمية الثانية.

ثانياً: قانون الحرية الدينية وحق اللجوء السياسي.

ثالثاً: أسباب متنوعة.

المبحث الرابع: واقع أديان الهند الكبرى (الهندوسية، البوذية، السيخية) وتاريخها في بريطانيا.ويشتمل على:

أولاً: الهندوسية في بريطانيا.

ثانياً: السيخية في بريطانيا.

ثالثاً: البوذية في بريطانيا.

المبحث الخامس: واقع الإسلام والمسلمين وتاريخه في بريطانيا**.**

أولاً: علاقة المسلمين التاريخية مع بريطانيا**.**

ثانياً: واقع المسلمين في بريطانيا.

ثالثاً: ترجمات القرآن الكريم باللغة الإنجليزية.

المبحث السادس: الأديان الوثنية الحديثة والأديان الأخرى وتاريخها في بريطانيا، ويشتمل على:

أولاً: واقع الأديان الوثنية الحديثة وتاريخها في بريطانيا.

ثانياً: واقع الأديان الأخرى وتاريخها في بريطانيا.

الخاتمة، وتشمل :

أولاً : نتائج البحث **.**

ثانياً: توصيات البحث

ثالثاً: مسرد المراجع.

المبحث الأول :تاريخ الديانة المسيحية في بريطانيا ونشوء الكنيسة الأنجليكانية(الإنجليزية) وواقعها المعاصر

أولاً: **تاريخ الديانة المسيحية في بريطانيا**

يشير أغلب المؤرخين إلى أن بريطانيا

وقعت في دائرة الاهتمام بعد غزو الرومان لها، وما قبل ذلك لا يعرف لها حضارة ولم يُكتب عنها شيئ، وماعرف عنها هو بعض الآثار التي ترجع إلى أزمنة موغلة في القدم، ومن أهمها المباني الأثرية (ستونهنج --Stone henge) والتي يشار إلى أنها بنيت في الألف والألفين قبل الميلاد، وتطلب بناؤها جهوداً ضخمة ومجتمعاً قوياً(الزين،٢٠٢٠م).

في القرن الأول للميلاد غزا الرومان بريطانيا واستمر وجودهم على الأراضي البريطانية مدة ثلاثة قرون وأكثر، لكن بريطانيا لم تكن مطمعاً ثقيلاً لهم فلا يرونها إلا موطناً نائياً وبعيداً عن إمبراطوريتهم؛ فانسحبوا منها عام (٤١٠م) تاركين الأرض البريطانية للقبائل الألمانية،) الإنجل والسكسون والجوت، (-Angles, Sax ons, Jutes، وهم في الأصل قدموا من شمال ألمانيا إلى جزيرة بريطانيا في القرن الخامس الميلادي، وتوزعوا في ممالك عدة، مكونين في النهاية المملكة)الأنجلو سكسون،-Anglo Saxon) وأصبحت عرقياً مزيجًا من الشعوب الجرمانية مع سكان (السلت) البريطانيين الأصليين الموجودين مسبقًا، ومع كثرة هذه الشعوب الوافدة واللهجات المتعددة إلا أنهم جميعاً تحدثوا فيما بعد الإنجليزية القديمة(Britanica,2020,Saxon).

أما تاريخ دخول الديانة المسيحية للأراضي البريطانية، فلا يعرف بالضبط، لكن أغلب الباحثين يشيرون إلى أن القرن الثاني للميلاد هو أقرب الاحتمالات لوجود بعض الأدلة التاريخية، ولكن هذا لا ينفي دخوله قبل هذا الوقت، وقد اضطهد الجنود الرومان المحتلون المسيحيين في ذلك الوقت، وفي المقابل كانوا متسامحين مع الوثنيين -السكان الأصليين-، وحتى القرن الثالث الميلادي فإن المسيحية في بريطانيا لم تعرف حرية العبادة، إلا عندما منح الإمبراطور قسطنطين الحرية للمسيحيين بالعبادة، وحينها انتهى عهد الاضطهاد وانتشرت المسيحية في بريطانيا، كان هذا في عام (٣١٣م)، واستمرت المسيحية بالانتشار أمام العقائد الوثنية التي ما زالت تواجه تمسك بعض السكان الأصليين والوافدين بها واستمرت حاضرة ولكنها أخذت تنحسر مع أواخر القرن الثامن الميلادي(Lambert, 2020).

كما يمكن القول بأنه: في العصور الوسطى كانت المسيحية تترسخ وتزداد تنظيماً وولاءً للكنيسة البابوية الكاثوليكية في روما والناس يحضرون المناسبات الدينية ويحافظون عليها، غير أن الكتب المقدسة كانت باللغة اللاتينية التي لا يفهمها أغلب الناس في بريطانيا، إضافة إلى الحياة المترفة التي كانت تغلف حياة رجال الدين والملوك دون بقية الشعب، ومهما يكن

من أمر فإن هذا كله لم يدم؛ فنهايات العصور الوسطى لم تكن إلا تمهيداً لما سمي -فيما بعد- بالإصلاح الديني الذي انطلق من أوربا ضد الكنيسة البابوية في روما أو قل- إن شئت- ظهور المذهب البروتستانتي ضد المذهب الكاثوليكي، والبدايات كانت من إنجلترا؛ حيث شهد العقد الثالث من القرن الرابع عشر مولد (جون ويكليف،John Wycliffe) أحد أبرز المؤثرين في التاريخ الديني لإنجلترا، والذي صرح بآراء تعارض الكنيسة الكاثوليكية وعقائدها وتنتقد أحوال حياة القساوسة والآباء المترفة والفاسدة، يقول عنه المؤرخ)ديو رانت-صاحب كتاب قصة الحضارة-): وكانت آراء (ويكليف) تحوى كل عناصر الإصلاح الكبيرة، تحوي انهماك رجال الدين في متع الدنيا، والدعوة إلى اتباع قانون أخلاقي، شديد صارم، وعودة الكنيسة إلى ما جاء في الكتاب المقدس، ورفض عقائد: صكوك الغفران، والاعتراف السرى للقسيس، وعقيدة التجسد، وأن القس واسطة بين الله والعبد، وتحتج على إرسال الثروة القومية إلى روما- معقل البابوية الكاثوليكية-، ودعوة الدولة إلى نبذ طاعة البابوية، والهجوم على أملاك رجال الدين، وقد شَرَعَ هو ومساعدوه بترجمة الكتاب المقدس إلى اللغة الإنجليزية التي اعتبرت في وقتها حدثاً خطيراً، حيث بدأ بإشاعة أن لكل واحد حق تفسير الكتاب المقدس، وليس بحاجة إلى تعاليم الباباوات-الذين حاربهم وأنقص من قدرهم- وهذه الآراء سبقت آراء (مارتن لوثر،Martin Luther) في ألمانيا -الذي يشار إليه بأنه مؤسس البروتستانتية- بمائة وثلاثين عاماً وتوفي (ويكليف) في عام ١٣٨٤م قبل أن يتمكن منه البابا (أربان،Urban) عندما دعاه للمثول أمامه بعد آرائه الجريئة، وفي عام ١٤١٥م قرر (مجلس كوستانس،Council of Constance) إخراج عظامه من قبره ورميه في مجرى النهر وحرق كل كتبه، وكان القصد من إحراق كتبه هو إخماد تعاليمه، لكن هذا لم يكن؛ فقد توزع أتباعه في أرجاء بريطانيا وباتت دعوته تنتشر بين الأفراد وبعض المتعلمين، ما بدا واضحاً بأن ثورة ضد الكنيسة بدأت تلوح بوادرها وما فعله (ويكليف) كان تمهيداً لهذه الثورة، (ديو رانت،١٩٨٨م،٢٢/٦٣-٧٧) (الصياد، ٢٠١٨م، ص٣) (Britannica,2020,Lollards), والأسباب التي أدت إلى هذا يمكن إجمالها بما يلي:

1. ثراء الكنيسة وذهاب الأموال إليها أكثر من الأموال التي تذهب للملوك والأمراء.
2. الأموال التي كانت تذهب إلى الكنيسة البابوية خارج بريطانيا وتؤخذ من الشعب- الرعية- في بريطانيا كانت أكثر من التي تذهب للدولة.
3. الفساد الأخلاقي والمالي للكنيسة ورجالاتها.

4. بداية الصناعة والازدهار في بريطانيا.
5. حاجة الدولة آنذاك سياسياً بالانفصال عن التبعية للبابوية الرومانية، وحينها أصدر (ويكليف) منشوراً يقول فيه: إن الكنيسة الإنجليزية -بنص الكتاب المقدس- يجب أن تكون هيئة واحدة بأعضاء من رجال الدين وسكانها العاديين(ديورانت، ١٩٨٨م، ٢٢/ ٦٩).

كانت هذه هي أولى خطوات الإصلاح الديني التي بدأت تظهر وأصبحت ككرة الثلج، كلما زادت الأسباب زادت الحاجة للإصلاح، وأصبح ملوك أوربا بدولهم الملكية الناشئة، وقد ازداد ثراؤها -بفضل ما حصلت عليه من الصناعة والتجارة- يتحررون من سطوة الكنيسة، وأخذ الملوك يعارضون وجود المندوب البابوي أو القاصد الرسولي في بلادهم، ورفع الناس أصواتهم في جميع أنحاء العالم المسيحي اللاتيني مطالبين بالإصلاح، فالفساد المالي بلغ ذروته وأصبح كل شيء يُشترى بالمال، صكوك الغفران، والرتب الكنسية، وأصبح القرن الرابع عشر هو بداية الذل السياسي والانهيار الأخلاقي للكنيسة الكاثوليكية، ويضاف إلى ما ذكرناه إخفاق الحروب الصليبية في تحقيق أهدافها، وسقوط القسطنطينية، واكتشاف الكتب اليونانية والرومانية القديمة التي أثبتت أن هناك عالماً من الفنون والمعارف القديمة قبل الكنيسة، وبدء الرحلات البحرية للشرق والعالم الجديد للتجارة والاستعمار، وتوافدت الأقوام من كل حدب وصوب على أوربا بعقائدهم وطقوسهم التي نشروها بين المسيحيين فأخذت تنافسهم وتنتشر في بلدانهم، وقد أذاع (ميكافيلي،Machiavelli) مقولته المشهورة والتي قال فيها: «لو أن الدين المسيحي قد احتفظ به كما صدر عن مؤسسه لكانت دول العالم المسيحي أكثر اتحاداً وأعظم سعادة مما هي عليه الآن، وليس أدل على ضعفه من أن أقرب الناس إلى الكنيسة الرومانية التي هي صاحبة السلطة العليا في هذا الدين هم أقل الناس تديناً، وإن من ينظر في المبادئ التي يقوم عليها هذا الدين ويرى ما بينها وبين شعائرها الحاضرة وعباداتها من فرق كبير ليحكم من فوره بأن انهيارها أو يوم القصاص منها آت عن قريب»(ديورانت،١٩٨٨م،٢٢/٣٧-٣٨).

لقد أتى هذا القريب وجاءت ثورة المحتجين (البروتستانت، Protestant) والتي بدأت فيما بعد على يد (لوثر)، ليقول ما قاله (ويكليف) في السابق.

لقد غرس القرن الرابع عشر وكذلك الخامس عشر بذور الإصلاح الديني، إضافةً إلى اكتشاف الطباعة وتطورها؛ الذي ساهم باقتناء العامة كتيبات رخيصة في الإرشاد الديني، وسهل على الناس قراءة الإنجيل باللغات المتعددة، وهيأت تلك الكتب الناس للاحتكام إلى الإنجيل

بدلاً من البابـاوات -كما كان يقول (لوثر)- ، وسهلت التواصل بين العلماء وتبادل العلوم والفنون(ديورانت،١٩٨٨م،٢٨١/٢٢).

ثانياً: نشوء الكنيسة الأنجليكانية(الإنجليزية)

بعد وفاة (ويكليف) حافظت الكنيسة في بريطانيا على تبعيتها للكنيسة الكاثوليكية البابوية في روما، مع تعالي الأصوات بالمطالبة بإصلاح الكنيسة في عموم أوربا وظهور (مارتن لوثر١٤٨٣-١٥٤٦م) في ألمانيا، و(أوليرخ زوينغلي، ١٤٨٤Ulrich Zwingli-١٥٣١م) في سويسرا، و (جون كالفن، ١٥٠٩John Calvin-١٥٦٤م) في فرنسا، وفي تلك الفترة اعتلى عرش إنجلترا الملك (هنري الثامن،Henry VIII) في العام ١٥٠٩م، وكان شاباً يبلغ من العمر ثمانية عشر عاماً، اتصف بصفات عدة، منها الشجاعة والقوة والفروسية ويجيد التحدث بعدة لغات، إضافة إلى أنه كان يحب النساء وكان مزواجاً، بالإضافة إلى أنه كان كاثوليكياً صارماً وحازماً؛ حيث كتب رسائل عدة في الدفاع عن الأسرار السبعة وذلك معارضة لما كتبه (لوثر) حتى إن البابا (ليو العاشر،Leo X) لقبه بحامي الإيمان، وأخذ من والده الشدة وقساوة الطباع، ومع ذلك فيُشار إلى عهده بأنه كان متميزاً؛ مما دعا الأديب الإنجليزي (شكسبير، Shakespeare) إلى عمل مسرحية عن حياته، وما هو مهم عن حياة هذا الملك هو أنه رغب الطلاق من زوجته التي هي في الأصل أرملة أخيه فأرسل للبابا ملتمساً إياه رغبته بالطلاق منها، وبعد نقاش ومداولات طويلة رفض البابا طلبه، مما جعله يتخذ قرار الانفصال عن كنيسة روما والاستقلال بالكنيسة الإنجليزية وكان ذلك في عام ١٥٣٤م، ثم تلا ذلك بكثيرٍ من الإجراءات التي بموجبها اعترف له رجال الدين بإنجلترا رئيساً أعلى للكنيسة فيها، وبعدها أصدر البرلمان قانون السيادة الحاسم الذي تم التصويت عليه بالموافقة، وبذلك تم للملك (هنري الثامن) السيادة على الكنيسة وعلى الدولة، تلا ذلك صدور قانون الخيانة، والذي يجرم كل من يعترف بسلطة البابا على الكنيسة الإنجليزية حتى لو كان ذلك بالخفاء، وبعد هذا القانون بدأت فترة اضطهاد في إنجلترا؛ حيث تمت ملاحقة رجال الدين الذين أدينوا بانتهاك قانون الخيانة وإعدامهم، كما أنه أيضاً - و كما أشرنا بأن الملك هنري الثامن كان كاثوليكياً متحمساً- بدأ بملاحقة أتباع (ويكليف) أو البروتستانت الذين وجهوا نقداً لاذعاً للكاثوليكية، ليجمع بين المتناقضات فهو ينزع الطاعة والسيادة من سلطة البابا وفي الوقت نفسه يدافع عن الكاثوليكية، مما حدا ببعض الكتاب أن يعتبر الملك (هنري الثامن) قد تجرأ على الانفصال عن الكنيسة البابوية في روما ليس لأغراض دينية وإنما لمصالح

خاصة، ساعده في ذلك الجو المشحون على السلطة البابوية وانفصال الأمراء في ألمانيا بسلطتهم عن الكنسية بدلاً عن السلطة البابوية، إضافة إلى ظهور حركات الإصلاح الديني في أنحاء أوربا -والتي أشرنا لها مسبقاً- ثم تطور الأمر إلى أن بسط يده على أموال الأديرة والكنائس وممتلكاتها وإيداع تلك الأموال إلى خزينة الدولة، وفي آخر حياته دعا الكنيسة الإنجليزية إلى الوحدة الكنسية بعدما رأى النزاع على أشده بين الكاثوليك، والبروتستانت، وأتباع الكنيسة الإنكليزية.

وتجدر الإشارة إلى أنه في عام ١٥٤٧م توفي الملك (هنري الثامن) ليضع إنجلترا أمام حدث تاريخي وديني، حيث مهَّد لانفصال الكنيسة الكاثوليكية عن سلطة البابا في روما، وقد جاء بعده في المُلْك ابنه المَلِك (إدوارد السادس، Edward VI)، وفي عهده نجح البروتستانت من التقارب مع الكنيسة الإنجليزية، لتبدأ مرحلة جديدة في تحول الكنيسة الإنجليزية التي انفصلت عن السلطة البابوية إلى المذهب البروتستانتي (نصوري،٢٠١٢، ص١١٢-١٣٧) (بساتين،٢٠٠٧م، ص١٠٣) (مقار،١٩٩٢م، ص٦٥). وهذا لم يكن أمراً سهلاً، فقد كان هذا التحول تدريجياً تحركه مجموعة من الأسباب التي كانت تدفع بالإصلاح الديني في مواجهة الكنيسة الكاثوليكية في جميع أنحاء أوربا، وساعد على هذا الوضع أن الملك (إدوارد السادس) كان ما يزال فتى صغيراً، وأدار الإصلاح أوصياء الملك، والذين كانوا خليطاً بين الكاثوليكية و اللوثرية -من يتبنون آراء لوثر في الإصلاح والتي كانت قد بدأت في ألمانيا-، وفي عهده سُمح للكهنة بالزواج وقراءة الإنجيل وألغيت بعض المبادئ التي كان والده الملك (هنري الثامن) قد وضعها، وبعد مداولات ومدارسات صدر كتاب «الصلوات»، ثم تبعه كتاب «الطقوس»، ثم صدر بيان العقيدة وبعدها بيان الإيمان)الأنجليكاني(، وكانت هذه الكتب خليطاً بين الكاثوليكية واللوثرية، واستندت إلى التوافق بين أتباع المذهبين، وتم الإقرار ببعض أسرار الكنيسة، وألغيت بعض المعتقدات ومن أهمها تقديس الأيقونات، وبيع صكوك الغفران، والصلاة لأجل الأموات، وتم تحديد معالم الكنيسة)الأنجليكانية(الأسقفية (Anglican Episcopal church) وصار أسقف (كاتدرائية كانتربري، Canterbury cathedral) يمثل أعلى سلطة في الكنيسة وراعيها المستقل.

بعد وفاة الملك (إدوارد السادس) عام ١٥٥٣م، اعتلت أخته (ماريا Mary) العرش وكانت تميل (للكثلكة) ولهذا فقد تعرض (اللوثريون) في وقتها لاضطهاد قاسٍ، وبعد أن اعتلت الملكة (إليزابيث، Elizabeth) ابنة الملك هنري -أخت (ماريا)- والتي قد تربت في أحضان

البروتستانتية، تعرض (الكاثوليك) للاضطهاد، وأقيم حينها مذهب مختلط على غرار ما كان في عهد الملك (إدوارد السادس)، وأعيد النظر في بيان الإيمان)الأنجليكاني(والذي كان عبارة عن (٤٢) بنداً لتصبح بعد إعادة النظر (٣٩) بنداً، ولم يكن هناك تغييرات جذرية، لكن هذه البنود هي التي تم تثبيتها في البرلمان وعليها تشكلت الكنيسة)الأنجليكانية) الأسقفية (Angli-can Episcopal church) بشكل نهائي وكان ذلك في عام ١٥٦٢م، وصارت كنيسة عالمية مزيجاً بين الكاثوليكية والبروتستانتية، وبطبيعة الحال فإن المتطرفين من الطرفين لم يعجبهم هذا الاتفاق فبقي بعض الكاثوليك متمسكين بمذهبهم، وتشكلت كنائس (بروتستانتية) مستقلة من أهمها الكنيسة المشيخانية (Presbyte-rian church)، والكنيسة التطهيرية (puri-tans church)، والكنيسة الميثودية (Meth-odists church) (رستم،٢٠٠٣م، ص١٥٥) (ديورانت،١٩٨٨م،١٥٨/٢٢).

ومهما يكن من أمر فإنه في تلك الفترة عمت دعوة الإصلاح الديني أوربا بكاملها، وانفجرت جموع المحتجين على السلطة البابوية للانفصال عنها، وأصبح الأمر واقعاً، وتشكلت كثير من الجماعات، وناصرتها وأيدتها القوى السياسية، لتصبح أوربا في أغلبها تدين بالمذهب البروتستانتي، وتشكلت في أوربا مجموعة من الكنائس التي تنتمي للمذهب البروتستانتي، على اختلاف بينها؛ ومرتبطةً بأساس قومي وسياسي، ومثال ذلك ما حدث في إنجلترا حيث أضحت الكنيسة فيها جزءاً من إطار الدولة (الطويل،٢٠١٧م، ص٩٠).

ثالثاً: واقع الكنيسة الأنجليكانية (الإنجليزية)

مرَّ معنا تاريخ هذه الكنيسة ونشأتها، وكيف أصبحت هي الكنيسة الرسمية في البلاد، في بداياتها كانت السطوة الرسمية لها وأزاحت قوة الكنائس الأخرى، خاصة الكاثوليكية، أما في العصر الحاضر فإن الكنيسة (الأنجليكانية) تنحسر لعدة أسباب، وتشير الأرقام التي مرت معنا في الجدول رقم (١) إلى هذا الواقع؛ حيث تشير النسبة في عام ٢٠١٨م إلى تناقص حاد للأتباع فقد بلغوا(١٢٪) من جملة المسيحيين الذين بلغوا في العام نفسه ما نسبته (٣٨٪) من عدد السكان، وكُتبت بعض الأبحاث والكتب (Brown,2009,p2) (Ed-wards,2016) (Field,2014,p357-382) بهذا الشأن كلها تؤكد هذه الأرقام، بل إن هناك مقالات تشير إلى أبعد من هذا، فعلى سبيل المثال: في جريدة التليغراف البريطانية ورد مقال بعنوان: الكنيسة الإنجليزية ستنتهي بعد عشرين عاماً(Telegraph,2020)، كما تشير إحدى المواقع المتخصصة بالمسوح الدينية (BSAS) إلى أن الكنيسة الأنجليكانية تتراجع

بشكل أسرع من أي طائفة رئيسية أخرى؛ حيث إنه -مع معدل الانخفاض الحالي- من المقرر أن تختفي هذه الكنيسة من بريطانيا بحلول عام ٢٠٣٣م، ولتصور هذا الموضوع نشاهد ترابط القيمة الكمية المتناقصة في المواليد على سبيل المثال، حيث إن عدد المسيحيين المولودين في بريطانيا قد انخفض بين عامي ٢٠٠١م و ٢٠١١م بمقدار(٣,٥) مليون، تقريباً أي (١٠.٠٠٠)مولود في الأسبوع، والاستمرار بهكذا معدل فإن عدد المسيحيين المولودين في المملكة المتحدة سينخفض إلى الصفر بحلول عام ٢٠٦٧م (Faith survey, 2020). وهذا بطبيعة الحال له أسبابه التي حاولت جمعها من مجموعة من المراجع سأشير إليها مع التصرف في العبارات بما يتناسب مع لغة البحث، ومن أهم هذه الأسباب:

1. الإيمان الشكلي بدون انتماء حقيقي، أصبح شعاراً لكثير من الناس في أوربا ومن ذلك بريطانيا، فلا التزام ببعض الطقوس، ولا ذهاب للكنيسة يوم الأحد، وهناك استعداد لتقبل الأفكار الدينية الأخرى,Voas, Crockett) (2005,p11-28.
2. الانتقادات الموجهة للكنيسة، تتعلق بتطبيقها بعض الاعتقادات الكاثوليكية، المنافية لبعض ما يراه كثير من البروتستانت أنه عبث ومخالف للعقيدة المسيحية الأصلية، ولهذا كثرت الكنائس التي استقلت عن الكنيسة الأنجليكانية وأصبحت منافسة لها وجذبت الأتباع حولها.
3. -3 هجرة الأديان الشرقية إلى بريطانيا، والحركات الدينية الأخرى، وانتشارها، ودخول بعض البريطانيين فيها.
4. -4 دخول الدين الإسلامي بقوة في بريطانيا، حيث يشكل الآن ٦٪ من عدد الشعب البريطاني (هنتر،٢٠١٦، ص٢٩و١١١).
5. -5 التوسع البريطاني في زمن الاستعمار جعل الكثير من أفراد الدول التي استعمرتها بريطانيا، يطلبون الهجرة إليها في خمسينيات القرن الماضي، وبمساعدة القانون الذي سمح لهم بذلك، وبالتالي دخول ثقافات متنوعة وأديان مختلفة.
6. -6 التحديث -بمفهوم الغرب- مرتبط بالعلمنة، ولهذا أصبحت مظاهر الحياة لديهم مادية بحتة، فكثرت احتياجاتهم النفسية والاجتماعية، ولأن حرية التدين متاحة لديهم، أصبحوا يبحثون عن السعادة، في كل اتجاه، فكثرت مشاربهم وتنوعت اختياراتهم، وهذا على حساب انتمائهم للديانة المسيحية، وقد حاولت الكنيسة قبول بعض الأفكار الشاذة، مثل دخول المثليين للكنيسة، والسماح لهم بالترسم ككهان، لكن هذا لم يكن كافياً لكسب الثقة (Richards,2014).

ويمكن القول إلى أنه إن كانت الكنيسة الإنجليزية هي أم الكنائس الأنجليكانية، حيث لا تزال تتمتع بالمكانة الرسمية، وبالقانون فإن ملك بريطانيا هو الرئيس الأعلى للكنيسة، ورئيس أساقفة (كانتربري) هو رئيس أساقفتها، ويأتي بعده رئيس أساقفة كنيسة (يورك،York) وتأتي الكنائس الأنجليكانية المستقلة عن كنيسة إنجلترا مثل: أسقفية اسكتلندا، وكنيسة إيرلندا، وكنيسة ويلز، وغيرها لتكون في مجموعها الكنيسة الأنجليكانية في بريطانيا، وتأتي بقية الكنائس خارج التراب البريطاني في أمريكا وكندا وبعض مناطق أفريقيا وهي كنائس مستقلة أيضاً لتكون الأنجليكانية العالمية، وكلهم يدينون لرئيس أساقفة (كانتربري) بالاحترام والتقدير غير أنهم ليسوا ملزمين بسلطته الأسقفية، ويشتركون جميعاً باعتمادهم كتاب الصلوات المشترك الذي تم اعتماده عام ١٥٦٢م، كما أن للكنيسة الإنجليزية تمثيلاً بمجلس اللوردات في البرلمان البريطاني(William, Ralph,2020) (موسوعة الأديان الميسرة،ص١١١).

كما أنه ومن خلال الموقع الرسمي للكنيسة الإنجليزية، يذكر بأن عدد الكنائس التابعة للكنيسة قرابة (١٢٥٠٠) كنيسة (https://www.churchofengland.org/research-andstats)، تم السماح لاحقاً بترسيم النساء ككاهنات في عام ١٩٨٧م، وتم السماح أيضاً بترسيم المثليين ككهنة عام ٢٠٠٥م (Britanni-ca,2020, Church of England-).

وتجدر الإشارة إلى أنه استقلت مجموعة من الكنائس داخل الكنيسة الأنجليكانية سنوردها في (ثالثاً) من هذا المبحث؛ وقد تم تتبعها في الإحصاءات الرسمية، ولا يعني هذا بأية حال عدم وجود غيرها؛ فالانقسامات والخلافات التي نشأت داخل الكنيسة (الأنجليكانية) كثيرة جداً ومتداخلة (لويمر،١٩٩٠م، ص٣٠٤)، يقول الباحث يوسف الحسن: «والبروتستانتية تعني لغوياً الاحتجاج والاعتراض وتدعو إلى حرية القول والرأي، ومن هنا يمكن تفسير العدد الكبير من الفرق والمذاهب المنبثقة عن حركة الإصلاح الديني البروتستانتي» (الحسن،٢٠٠٥م، ص٢١)

و الكنيسة الأنجليكانية يتبع لها بعض الكنائس الممتدة حول العالم في أكثر من دولة في العالم، وتتخذ الكنيسة لها موقعاً إلكترونيا رسمياً يخدمها وينشر مطبوعاتها وخدماتها من خلال الرابط:(https://www.churchofengland.org/).

المبحث الثاني: واقع الكنيسة الأرثوذكسية والكاثوليكية و الكنائس المستقلة في بريطانيا

بعد الانقسام الذي حصل للكنيسة المسيحية في منتصف القرن الحادي عشر، انقسمت إلى

كنيستين:

- الكنيسة الرومانية الكاثوليكية (Roman Catholic Church) التي تقول إن بطرس هو مؤسسها، وأن البابا‌وات هم خلفاء من بعده، وأن لها السيادة الكنسية على جميع المسيحيين في العالم.
- الكنيسة الشرقية الأرثوذكسية (Eastern Orthodox church) وهي ترفض سيادة الكاثوليك الكنسية، وتعتقد بما تم من مجامع قبل افتراق الكنيستين.

ويمكن وصف أهم الفروق بين الكنيستين، بأنها تتمثل باعتقادهم بطبيعة المسيح؛ فالأرثوذكس يرون أنه تجسد من روح القدس ومن مريم عليها السلام، وهذا الجسد وحدة ذاتية منزهة من الاختلاط والامتزاج بريئة من الانفصال، وأما الكاثوليك فيقولون إن المسيح له طبيعتان: لا هوتيه و ناسوتية، وفي اعتقادهم للأقنوم الثالث روح القدس، فإن الأرثوذكس يرون انبثاقه من الآب فقط، وأما الكاثوليك فيرونه منبثقاً من الآب والابن معاً، وخلاف يتعلق برئاسة بطرس الرسول على سائر الرسل وبالتالي فإنهم لا يؤمنون بأن للبابا رئاسة دينية مميزة على كنائس العالم، بينما الكاثوليك يرون عصمته في كل ما يقول من إرشاد وتعليم ديني، وهناك اختلافات طقسية وفي الأحوال الشخصية، على سبيل المثال: الأرثوذكس يسمحون بالطلاق، وأما الكاثوليك فيعارضونه، واختلافات في رؤيتهم لمريم عليها السلام، وخلافات أخرى متعددة)رستم،٢٠٠٣م،ص٦٤) (الأعظمي،٢٠٠١م، ص٤٦٤-٤٧٤).

سنتناول لاحقاً -بإذن الله- هاتين الكنيستين بالحديث، كونهما تمثلان المذهبين المسيحيين الآخرين في مقابل المذهب البروتستانتي، وسأتناول -أيضاً- بعض الكنائس التي شاركت الكنيسة الأنجليكانية في مرحلة الإصلاح الديني ونشوء المذهب البروتستانتي، وهذه الكنائس مستقلة عنها لكنها في دائرة الكنائس البروتستانتية.

أولاً: واقع الكنيسة الشرقية الأرثوذكسية في بريطانيا

الكنيسة الأرثوذكسية في أصلها تشمل أسرتين من الكنائس:

الأولى: الخليقدونية -وتضم الكنائس الأربعة القديمة: القسطنطينية، والإسكندرية، وإنطاكية والقدس، والكنائس الحديثة في روسيا، ورومانيا وبلغاريا، وصربيا، وجورجيا، بالإضافة إلى الكنائس في قبرص، واليونان، وألبانيا، وبولندا، وتشيكو سلوفاكيا، وأمريكا.

الثانية: غير الخليقدونية - وهي التي رفضت مجمع خليقدونية في عام ٤٥١م، وهي الكنائس الأرمنية والسريانية في سوريا والكنيسة القبطية في مصر وأثيوبيا وأرتيريا (رستم،٢٠٠٣م،

ص٥٣).

هذا الانقسام جعل الأرثوذكس بعيدين عن الغرب الذي كانت سلطته الكنسية تحت هيمنة الكاثوليك، واستمرت هذه الفرقة بين الكنيستين كل منهما يعمل وفق مصالحه ويرعاها، وكل منهما يرى أنه حامٍ للإيمان المسيحي، وانتهى بذلك عهد المجامع المسكونية بين الكنيستين؛ لافتراق العالمين المسيحيين إلى شرقي وغربي(رستم،٢٠٠٣م، ص٥٣)، وهذا هو السبب الذي جعل حضور الكنيسة الشرقية ضعيفاً في العالم الغربي، وبعد حركة الإصلاح التي جاءت رداً على تجاوزات الكنيسة الكاثوليكية، لم يَطُلِ الكنيسة الأرثوذكسية أيُّ إصلاح أو انشقاق، فاستمرت على حالها، ويشير الدكتور القس (جون لويمر) في كتابه: تاريخ الكنيسة، عن اتصال وحيد، كان في عام ١٥٥٩م، حيث رد بطريرك القسطنطينية على رسالة وصلت إليه من البروتستانت بأن عليهم أن يلحقوا بمذهب الأرثوذكس(لويمر،١٩٩٠م،٣٣٢/٤).

كما أدت بعض التحولات التي جرت بسبب الحرب العالمية الأولى والثانية وسقوط الإمبراطورية العثمانية والروسية، بأن كانت هناك بعض الهجرات والاستقلال لبعض الكنائس، فهاجر الكثير من اليونانيين إلى أستراليا وأمريكا وإفريقيا لتبدأ بعض الكنائس الأرثوذكسية بالنشوء والانتشار في هذه الدول مستقلة عن كنائسها الأصلية في الشرق، لكنها لاحقاً وبعد هذا التشتت والاستقلال شارك الكثير منها بحركات مسكونية-التوحد-، وانضم الكثير منها أيضاً في عام ١٩٦١م في المجلس العالمي للكنائس، وصارت كثير من إرهاصات التقارب بين الكنيسة الرومانية الكاثوليكية والأرثوذكسية واضحة(لويمر،١٩٩٠م، ص٦٠و ٣٣٢).

وتجدر الإشارة إلى وجود الكنيسة الأرثوذكسية في بريطانيا منذ عام ١٨٦٦م، حيث تم تكريس القس(جول فيريت،Jules Ferrette) مؤسساً لها وذلك من قبل الكنيسة الأرثوذكسية السريانية، بغرض نشر الأرثوذكسية في الغرب، وتتمتع باستقلال ذاتي وليست مرتبطة بتنظيم كنسي خارج بريطانيا، في عام ١٩٩٤م اتحدوا مع الكنيسة القبطية الأرثوذكسية، وكان ذلك بعد مداولات ومباحثات تم من خلالها وضع بروتوكول الاتحاد، واستمر هذا حتى عام ٢٠١٥م، حيث استقلت بشكل ودي؛ رغبةً في أداء مهمتها بشكل أكثر فاعلية، ومستمرة على هذا الوضع إلى الآن، وهي قليلة الأتباع، لكنها نشطة ولها مجلة دورية تنشر أخبارها تسمى (Glastonbury Revie)، وهي المجلة الوحيدة الدورية الصادرة باللغة الإنجليزية بشكل منتظم وتنشر كل ما يتعلق بكل الكنائس الأرثوذكسية (الموقع الرسمي للكنيسة الأرثوذكسية البريطانية، http://britishorthodox.org/).

تذكر الموسوعة البريطانية بأنه أحياناً يتم تسمية المحافظين من الناحية اللاهوتية من البروتستانت بالأرثوذكس (Britannica,Ortho-dox,2020). وتضم الكنيسة الأرثوذكسية اليوم مجموعة من الكنائس الصغيرة في جميع أنحاء بريطانيا، ويقدر أتباعها في البلاد عموماً (٢٥٠.٠٠٠) شخص (http://www.sourozh.org/old-britain-in-orthodoxy/). وللكنيسة الأرثوذكسية البريطانية موقعٌ رسمي تتعامل من خلاله مع أتباعها وتنشر مواعظها ونشراتها ومجلتها الإلكترونية -التي أشرنا لها سابقاً- الموقع (http://www.britishorthodox.org/).

ثانياً: واقع الكنيسة الكاثوليكية الرومانية في بريطانيا

-كما ذكرنا سابقاً -كانت كنيسة إنجلترا وعموم كنائس بريطانيا كاثوليكية، قبل أن تستقل عنها كنيسة إنجلترا في عهد الملك (هنري الثامن) في عام ١٥٣٤م، وما جرى بعد ذلك من اضطهاد للكاثوليك، ثم عودتها مرة أخرى في عهد الملكة (ماريا) ثم كان اضطهاد مرة أخرى في عهد الملكة (إليزابيث)، ولكنه أقيم حينها مذهب مختلط بين الكاثوليكية والبروتستانتية -انظر تفاصيل ما ذكرناه في نشوء الكنيسة الأنجليكانية- وبطبيعة الحال لم يعجب ذلك المتطرفين من الكاثوليك والبروتستانت، فبقيت الكنيسة الكاثوليكية تصارع البقاء في مقابل الكنيسة الرسمية الإنجليزية.

أضحى حال الكنيسة الكاثوليكية في بريطانيا كحال الكنيسة الأنجليكانية؛ فهي تنحسر- أيضاً- حيث تشير الإحصاءات إلى أنه في عام ٢٠١٨م كانوا يمثلون ما نسبته (٧٪) من عدد السكان، وهذه النسبة قد كانت في عام ٢٠٠٨م (٩٪) وكانت في عام ١٩٨٣م (١٠٪) والتناقص واضح (Curtice,2019,p21)، ومن الإحصائيات يتضح بأن التناقص في الكنيسة الكاثوليكية أقل من الكنيسة الأنجليكانية فالتناقص يقدر تقريباً في الكنيسة الكاثوليكية ما نسبته (١٪) وفي الكنيسة الأنجليكانية أكثر بكثير (BBC, How many Catholics are there in Britain?, 2010).

وتجدر الإشارة إلى أن الكنيسة الكاثوليكية في بريطانيا تتبع لسلطة بابا الفاتيكان، وتتركز في إيرلندا الشمالية واسكتلندا، وبنسب أقل في إنجلترا وويلز أيضاً، وتظهر بعض النتائج أن هناك تنوعاً عرقياً في الكنيسة الكاثوليكية مقابل الكنائس الأخرى، وأن نسبة الانتماء هي أقل انحساراً من الكنائس الأخرى (Bulli-vant,2016).

كما يرجع أسباب قلة الكاثوليك مقارنة بأتباع الكنائس الأخرى لأسباب منها: أن الكاثوليك تعرضوا للاضطهاد في بدايات نشوء الكنيسة الأنجليكانية، وتمت محاربتهم، وعلى ضوء ذلك

كانت الكنيسة الكاثوليكية غير قانونية إلى العام ١٧٩١م ولم تعطَ حقوقها إلا بعد هذا التاريخ، وحتى الكاثوليك الموجودين الآن في إنجلترا وويلز واسكتلندا، فإن الكثير منهم خاصةً الذين كانوا في إيرلندا الشمالية، وهاجروا أيام المجاعة الإيرلندية (من 1845 إلى 1849)، إضافة إلي الذين هاجروا من بلدان الكومنويلث البريطانية بعد الحربية العالمية، ولك أن تتصور أن علاقة بريطانيا مع الفاتيكان لم تعد إلا عام ١٩١٤م.

الكاثوليكية في بريطانيا تنقسم إلى هيكلين كنسيين: الأول إنجلترا وويلز، يشمل خمس مقاطعات، (برمنغهام) و (كاردف)، و(ليفربول)، و(ساوث وراك)، و(ويستمنستر) وتحوي هذه المقاطعات اثنتين وعشرين كنيسة. الثاني اسكتلندا، ويحوي مقاطعتين تحويان ثماني كنائس. والأساقفة الكاثوليك يجتمعون سنوياً خلال مؤتمر يرعاه أسقف أبرشية ويستمنستر في لندن الثانية. (Bullivant,2016) https:// faithsurvey.co.uk/uk-christianity. Reuters, Catholicism in Brit-) ((html (ain,2010 (Leyshon,2004)

ثالثاً: واقع الكنائس المستقلة

عندما قام الملك هنري الثامن بفصل العلاقة بين الكنيسة في إنجلترا والكنيسة البابوية في روما، اعتُبِر هذا أول عمل ضدها من كنيسة كانت تحت سلطتها، لكن هذا الفصل لم يكن إلا فيما يتعلق بسلطة البابا في البداية، وظلت تقاليد الكنيسة في إنجلترا متشابهة إلى حد ما مع الكنيسة الكاثوليكية، مع أن بعض هذه التقاليد تأثرت تدريجياً ببعض الأفكار فيما بعد كأفكار (كلفنCalvin،ولوثرLuther)، فيما بعد زادت في أوربا وتيرة الإصلاح وبدأت فيها دعوات تطالب بالانفكاك الكامل عن التقاليد الكاثوليكية، فأصبحت الكنيسة الإنجليزية(الأنجليكانية) في خط وسط بين الكنيسة الكاثوليكية والبروتستانتية المتطرفة، واعتبرت هذا هو مبدأ الإصلاح الذي تخطه وتسعى إليه، وبطبيعة الحال فإن هذا المبدأ الذي اتخذته من بداياتها لم يتوافق مع مطالب الإصلاح التي تزداد يوماً بعد يوم على امتداد العالم الغربي، وشكلت هذه المطالب روح الصراعات المستمرة، وهذا يفسر كثرة الجماعات والفرق والكنائس المستقلة في الكنيسة البروتستانتية حتى إن بعض الكنائس أصبح كهنتها أكثر من أتباعها، وبالتالي أصبحت الصورة العامة للكنيسة البروتستانتية مربكة وعصية على الفهم(Clarke,2004,p299)، والكنائس المستقلة في بريطانيا والتي لا تتبع الكنيسة (الأنجليكانية) قدمت من أوربا ولهذا فقد شكلوا كنائس بروتستانتية خاصة من أهمها: الكنائس المشيخانية (Presbyterian) والتطهيرية (Puritans) ومن هذه الكنائس

خرجت أيضاً مجموعات ومنها من هاجر إلى خارج بريطانيا كـــ (البيروتان، Puritans) الذين هاجروا لأمريكا(Britannica, Presby-terian Church of England,2017)، اليوم هؤلاء يتوزعون في بريطانيا إما بكنائسهم المعروفة أو من خلال مجموعات دينية أصغر وإن كانت مستقلة، وأكبر تلك الكنائس هي على النحو الآتي: الكنائس المشيخانية Presbyteri-an churches)) ، الكنائس الميثودية (Meth-odist churches)، الكنائس المعمدانية (Bap-tist churches).

1. الكنائس المشيخية Presbyterian churches))

يشترك أتباع هذه الكنائس مع بقية الكنائس البروتستانتية برفض السلطة الكاثوليكية البابوية على الكنيسة، وأن البابا هو خليفة المسيح، ويعتقدون بأن شيوخ الكنيسة متساوون فيما بينهم، و(كالفن) هو من دعا إلى الأخذ بهذا المنهج، وهم ينقسمون بحسب منهجهم إلى عدة كنائس؛ لأنهم يرون أن كل كنيسة تهتدي بهدي شيخها وتتلقى عنه.

تشكل الكنائس المشيخية مجموعة كبيرة من الكنائس المنتشرة في الدول الناطقة باللغة الإنجليزية)الكنيسة المشيخية الدولية://:https ipc.church/)، والكنائس المنتشرة بالقارة الأمريكية تسمى بالكنائس المصلحة (Re-formed churches)، وهي تأتي دائما في مقابل الكنائس اللوثرية (Lutheran church-es) التي تتبنى آراء (لوثر) (Britanni-ca,2019, Reformed church)، وفي الاتحاد العالمي للكنائس المصلحة (World Alliance of Reformed Churches) هناك ما يقرب من مئة كنيسة مُصلحة (الموقع الرسمي http:// wcrc.ch/). والكنائس المشيخية لا تؤمن بعقيدة الاستحالة التي يتبناها الكاثوليك والأرثوذكس، وهي تحول الخمر والخبز في العشاء السري -عقيدة (الأفخارستيا)- فعلاً في جسم المتناول لها، ولا بالحضور الروحي كما هي عقيدة (اللوثرية) أتباع (لوثر)، بل إنها تراه تذكاراً للعشاء الرباني الذي جرى للمسيح وتلاميذه، كما أن الكنائس المشيخية رفضت بعض المراسم الكنسية التي تعتقد بها الكنائس اللوثرية (رستم،٢٠٠٥، ص١٨٣).

ومن خلال ما سبق يمكن القول: إن أعداد المنتمين للكنائس المشيخية كما هي الإحصاءات في بريطانيا في عام ٢٠١٨م، بلغ (٢٪) من عدد السكان وفي عام ٢٠٠٨م كان (٣٪) وفي عام ١٩٨٣م كان (٥٪)، ويتضح أن النقص هنا بالعدد كبير جداً قرابة (٦٠٪) هذا في عام ٢٠١٨م، والمتوقع الآن أن يكون هناك تناقص أكثر من ذي قبل (British Social Atti-tudes,2020, Religious identity, 1983–

2018) ، ويشير الموقع الرسمي للكنيسة بأن هناك ما يقرب من ثلاث عشرة كنيسة موزعة في عموم بريطانيا(https://:ipc.church/churches/#BritpresB(wtp).

2. الكنائس المعمدانية Baptist churches

اشتهر المعمدانيون باسمهم؛ لأنهم يرون تجديد التعميد لكل داخل لكنيستهم، تم إنشاؤها من قبل القسيسين الأنجليكيين (جون سميث)، (توماس هيلوبس) وهي حركة انشقت عن الكنيسة الأنجليكانية، وبحكم أنها منشقة عن الكنيسة الأنجليكانية (الإنجليزية) فهي تستند باعتقاداتها الأساسية إلى اعتقادات الكنيسة الإنجليزية، ولكن لديهم بعض المعتقدات، ومن أهمها: أننا لسنا بحاجة إلى سلطة الكنيسة ولا حتى السلطة المدنية؛ لأن الله يعيش ويعمل في نفس كل مؤمن، والمؤمن ليس بحاجة إلى يكون بينه وبين الله واسطة، والله هو من يقود أفكاره وتصرفاته ولهذا فهو مقدس بحسب هذا الاعتقاد-تعالى الله عما يقولون-، ومن أجل هذا يطالبون الداخل للكنيسة بتجديد التعميد، وباسم هذه القداسة فإنهم لا يرون لأحد سلطة عليهم لا سلطة كنسية ولا مدنية، ويعتمدون بشكل أساس على التعريف بالإنجيل وشرحه وتفسيره، وليس على الطقوس والعبادات، ويصفون ذلك بأنها فلسفة الإيمان بالقلب وليس بالطقوس والمراسم(رستم،١٩٩٠م، ص٣٩٩).

اضطهدوا من قبل الإنجليز في بداياتهم فهاجروا إلى هولندا، ثم عادوا مرة أخرى ليتقربوا أكثر للكنيسة الأنجليكانية، وبدأوا دعوتهم في أنحاء بريطانيا، كما ذهبوا إلى خارجها أيضاً، ففي عام ١٦٣٩م وصلوا لأمريكا الشمالية، بصحبة الحركة التطهيرية (البيرو تانية) (بساتين، ٢٠٠٧م،ص ١٠٣) (لويمر،١٩٩٠م،ص٣٠٦) واهتموا كثيراً بالحرية الشخصية، وارتبطوا بالليبرالية والثورة الأمريكية، وأصبحوا مستقلين بكنيستهم في أمريكا، واتصل المعمدانيون في أمريكا الشمالية بحركة تبشير واسعة، وصلوا من خلالها إلى كندا وأستراليا ونيوزلندا، وكثير من دول العالم مستغلين بذلك القوة الاقتصادية الناهضة لأمريكا في تلك العقود، حيث أكثر الكنائس المنتشرة لهم في أمريكا، ويشكلون نسبة عالية من أعداد المعمدانيين بالعالم، وهناك اتحاد عالمي للمعمدانيين يجمع كنائسهم ويوحد قراراتهم ونشاطاتهم (Baptist World Alliance) (رستم،٢٠٠م، ص٢١٥).

وتجدر الإشارة إلى أنه ـــ في الوقت الحالي ـــ لا يشكل المعمدانيون في بريطانيا أي نسبة، فهم بنسبة أقل من (١٪) لكنهم في السابق في عام ٢٠٠٨م كانوا يشكلون نسبة (١٪) من عدد السكان وبالنسبة نفسها كانوا في عام ١٩٨٣م، وفي الموقع الرسمي لجمعية لندن المعمدانية

يفيدون بأنهم يبلغون عدد (٢٥٠٠٠)، وهذا العدد قليل بطبيعة الحال؛ فهو يبلغ بالنسبة لعدد السكان قرابة (٠.٠٤٪)، وعدد كنائسهم قرابة (٣٠٠) كنيسة (British Social Attitudes,2020, Religious identity, 1983–2018) (http://www.londonbaptist.org./uk/about-us/baptists).

3. الكنائس الميثودية (Methodist churches)

تنتمي هذه الكنيسة إلى المصلح الإنجليزي (جون ويزلJohn Wesely) – الذي قاد حركة إصلاحية عام ١٧٣٩م، كانت له رحلة دينية إلى أمريكا الشمالية، والتقى هناك بمبشرين ألمان تأثر بمنهجهم وتقواهم الديني، عاد من رحلته إلى إنجلترا، أطلق صحوته التي ركز فيها على أن الإيمان بيسوع المسيح -حسب دعواه- هو الخلاص وحسب، ثم بدأ بإطلاق دعوته في الأماكن العامة في بريطانيا؛ لأن الكنيسة كانت تحاربه، وكان يقصد جماهير الناس وجذب حوله عدداً كبيراً من الأتباع، والناس كانوا متعطشين لمثل هذا النوع من الإيمان الداخلي الذي يعزز ثقة الفرد بنفسه، بل أطلق للناس تأكيدات بأنه قد تم قبولهم كأبناء لله، وهذا النوع البسيط من الإيمان أعطى جاذبية أكثر لدى شريحة كبيرة من الناس في بريطانيا .

كما تم إنشاء الحركة من قبل ويزلي عام ١٧٣٩م مع مجموعة من أتباعه، ومع استمرار الحركة، كانت الحاجة ملحة لإنشاء تنظيم، وتقسيم العمل على شُعَب ولكل شعبة رئيس، وبازدياد الأعداد والأتباع، تم عقد مؤتمرات سنوية، ومما زاد الحركة نجاحاً، قدرة ويزلي وقوة تحمله في الدعوة إلى حركته الجديدة، في البداية لم يكن ويزلي يصرح باستقلاله عن الكنيسة الأنجليكانية، و اشتهر مؤسس هذه الكنيسة بتأليف الترانيم الدينية، وإنشادها من قبل الأتباع، واشتهرت الكنيسة بهذا، وأصبحت سمة من سماتها، خفت حدة العداوة التي كان الأنجليكانيون كانوا يظهرونها له، وأصبحت آراؤه مقبولة عندهم، توفي سنة ١٧٩١م ودفن في لندن وخلدت ذكراه بلوحة تذكارية بـ(دير ويستمنستر،Westminster Abbey) عُقد أول اجتماع سنوي لحركته الإصلاحية التي أرادها في البداية أن تكون من داخل الكنيسة الإنجليزية، إلا أن مقاومة رجال الدين في الكنيسة الإنجليزية وبعض الظروف الأخرى أدي إلى الانفصال عام ١٧٨٤م، حيث تم إعلان هذا في مؤتمر أقيم في أمريكا الشمالية في ولاية بالتيمور، وتم إنشاء أبرشية الكنيسة المنهجية (الميثوديستية) (رستم، ٢٠٠٥م، ص١٨١)(Britannica,2020, United Methodist Church).

التغييرات الاجتماعية لدى (الميثوديست) تسببت في وجود عدة خلافات وانشقاقات، أدت إلى

تأسيس كنائس جديدة في أمريكا وبريطانيا وإفريقيا، جرت محاولات للم الشمل في عام ١٩٣٢م في بريطانيا، وأخرى في عام لاحق في أمريكا، انتهت إلى تأسيس كنيسة موحدة ضمن كنيسة كندا المتحدة ١٩٦٨م بمسمى (الكنيسة الميثوديستية الموحدة United Methodist Church) (https://www.umc.org/). ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن أتباع الكنيسة (الميثوديستية) الموحدة في بريطانيا في عام ٢٠١٨م تراوحت نسبتهم (١٪) وقد تناقصوا بما يقارب (٥٠٪) عن النسبة في عام ٢٠٠٨م حيث كانوا يمثلون (٢٪) وبالنسبة نفسها تناقصوا عن عام ١٩٨٣م حيث كانوا (٤٪) (British Social Attitudes,2020, Religious identity, 1983–2018)، والأرقام التي يشيرون إليها في موقعهم الرسمي -بالنسبة لإحصاء الكنيسة- للمستمرين معهم في الحضور للكنيسة في التواصل يقدرونها بـ(١٨٨٠٠٠) شخص (https://www.methodist.org.uk/).

المبحث الثالث: العوامل المؤثرة في تغير المشهد الديني في بريطانيا

مرَّ معنا الحديث في المباحث السابقة، عن الكنائس: الأنجليكانية (الإنجليزية) والأرثوذكسية والكاثوليكية، وبعض الكنائس المستقلة الأخرى، عن تاريخها و واقعها في بريطانيا، وهذه الكنائس -بشكل عام- تمثل المسيحية وكانت تمثل -أيضاً- المشهد الديني التاريخي السابق المسيطر في بريطانيا، ونظراً لأن الواقع وبحسب الإحصاءات قد تغير، فهناك أديان وافدة، وأديان حديثة..إلخ، فكان من المناسب دراسة العوامل التي أثرت على هذه الحالة وأدت إلى هذا التغير، ولهذا وضعت هذا المبحث بعد الحديث عن تلك الكنائس لأنها كانت سابقة لكل الأديان الوافدة، وما العوامل التي سنذكرها إلا سبب لحضور تلك الأديان الوافدة والحديثة، والتي بدأت تأخذ مكانتها وتحدث تغييراً وواقعاً جديداً، وهذه العوامل على النحو الآتي:

أولاً: الهجرة بعد الحرب العالمية الثانية:

شكلت الهجرة تغييراً في الاتجاهات الدينية في العصر الحديث في بريطانيا، حيث جاءت على عدة فترات تمثلت في الآتي:

- **الفترة الأولى:** هجرة جيل السفينة (ويندراش) كانت بداياتها في عام ١٩٤٨م، فبعد نهاية الحرب العالمية الثانية، كانت بريطانيا بحاجة ماسة لليد العاملة لتصلح ما أفسدته الحرب من البنية التحتية، فاستعانت في البداية باليد العاملة من دول ا(لكومنولث البريطاني)، فحضر قرابة (٣٠٠.٠٠٠) من دول البحر الكاريبي، ومثلهم من الهند، وقرابة (١٤٠.٠٠٠) من باكستان، وقرابة (١٧٠.٠٠٠) من شتى دول إفريقيا، واستقبلت بريطانيا أكثر من نصف مليون

إيرلندي، وسبب هجرة هذه الأعداد الكبيرة من هؤلاء أنهم لم يكونوا بحاجة لتأشيرات؛ لأنهم قادمون من دول كانت مستعمرات لبريطانيا، وبالتالي كانوا يعاملون معاملة المواطنين، وسمي هذا الجيل باسم السفينة (ويندراش) لأن السفينة التي أقلت أول (٥٠٠) شخص منهم في عام ١٩٤٨م من بحر الكاريبي كانت سفينة عسكرية يطلق عليها «أمباير ويندراش».

- **الفترة الثانية:** في عام ١٩٧٢ م، كانت هناك أزمة للآسيويين في أوغندا، حيث إنه في تلك الأزمة التي جرى طردهم من قبل الحكومة في أوغندا وهم في أصلهم بريطانيون من الآسيويين الذي أحضرتهم بريطانيا أيام الاستعمار إلى أوغندا، عليه قررت بريطانيا -أخلاقياً- استقبالهم وكان عددهم (٦٠.٠٠٠).

- **الفترة الثالثة:** في عام ١٩٩٢م، تأتت تلك الفترة بعد تكون الاتحاد الأوربي، حيث زادت الهجرة لبريطانيا، ومع توسع الاتحاد آنذاك ليشمل بعض دول المعسكر الشرقي بعد انفصاله عن روسيا الاتحادية، ازدادت هجرة شعوب تلك الدول مع الدول الأوربية الأصلية خلال العقود التالية، ويقدر عدد المهاجرين من تلك الدول أكثر من مليون شخص، يضاف إليهم طالبو اللجوء السياسي من دول العالم.

يتضح من خلال ما مرَّ معنا أن هذا السبب كان أحد أهم الأسباب التي غيرت المشهد الديني في بريطانيا، فهذه الأعداد هاجرت وتكاثرت حتى وصلت إلى ما وصلت إليه الآن، وقد نُشرت دراسة تفيد بأن كل سبعة من الذين يعيشون في بريطانيا منهم واحد ولد خارج بريطانيا، وأغلب هؤلاء قدموا من خارج الاتحاد الأوربي، ممن تربطهم مع بريطانيا علاقة تاريخية، فيقدر حوالي ثلاثة ملايين ولدوا في بلدان (الكومنولث) كالهند، وجامايكا، وأستراليا، ونيجيريا، وثلاثة ملايين ونصف ولدوا في بلدان الاتحاد الأوربي، مع العلم بأن النسبة كانت بعد الحرب العالمية الثانية (١إلى٢٥) ، والزيادة واضحة جداً، ولا شك أن هؤلاء يحملون أديانهم وثقافاتهم في هجرتهم، وقد تكون شعوب البلدان الأوربية شبيهة بأديانها وثقافاتها بالشعب البريطاني، لكن الحال ليست كذلك بالنسبة لشعوب بلاد الهند وإفريقيا وغيرها من الدول.

ثانياً: قانون الحرية الدينية وحق اللجوء السياسي

هناك بعض القوانين ساهمت بحرية في تنقل الأديان وافتتاح أماكن للعبادة لتابعيها، وأصبح الجميع يستفيد من هذه الحرية، وشكلت أحد الأسباب في حضور بعض الأديان الوافدة والاعتقادات المختلفة لبريطانيا، واستقرارها:

- **قانون الحرية الدينية**: ينص على: أن لكل فرد الحق في حرية الفكر والوجدان والدين، يشمل هذا الحق حرية تغيير دينه أو

معتقده وحريته، سواء بمفرده أو بالاشتراك مع الآخرين وفي الأماكن العامة أو الخاصة، لإظهار دينه أو معتقده، في العبادة والتدريس والممارسة والاحتفال، وألا تخضع حرية إظهار الدين أو المعتقدات إلا للقيود التي ينص عليها القانون واللازمة في مجتمع ديمقراطي لصالح السلامة العامة أو لحماية النظام العام أو الصحة أو الآداب العامة أو لحماية حقوق الآخرين وحرياتهم (Human Rights Act 1998,2020) (Barnabas Fund,2019)

- **قوانين حق اللجوء السياسي:** يسمح القانون البريطاني بحق اللجوء السياسي من قبل الأفراد الراغبين في الخروج من بلدانهم، وذلك من مختلف الجنسيات ولكن عليهم الدخول لبريطانيا أولاً، ويقدر عدد طالبي اللجوء في عام ٢٠١٨م تقريباً بـ(٢٦.٤٤١) تقريباً، وقد قُبلت ثلث هذه الطلبات، ويمكن لمن رفض طلبه أن يستأنف قرارات الحكومة، وتوفر الحكومة بعض المزايا لطالب اللجوء؛ منها بعض الأموال والسكن وغير ذلك، وأغلبهم من المسلمين الذين طالت بلدانهم الحروب وأصابهم التشتت على مدار العقود الماضية) بوتشر ويسلي، ٢٠٢٠).

ثالثاً: أسباب متنوعة

إن من أهم الأسباب التي استطعت تدوينها هي كالآتي:

1. ضعف الكنيسة في تلبية الاحتياجات الروحية للأفراد.
2. انتشار فكرة الفردية المدعومة من قبل الإعلام والمشاهير الغربيين؛ كونها ترى أن حياة الفرد أهم من المجموعات، وأن ما يناسب شخصاً؛ قد لا يناسب الآخرين بالضرورة، وعليه فإن الحياة يجب أن تكون للرغبات الفردية، وهذا غير ممكن في الحياة الدينية الجماعية تحت سلطة الكنيسة، فالطقوس والمواعظ كلها جماعية.
3. عوامل الجذب التي تتمتع بها الاتجاهات الدينية الجديدة باستخدامها الأساليب التي تضفي على الأشخاص شيئاً من الاعتبار.
4. القصور الذي يجده الأفراد في خلفياتهم الدينية التقليدية تجعلهم تواقين للتفسيرات الجديدة، التي تهتم بتفسيرات غريبة مليئة ومشبعة ببعض الآراء الفلسفية في الحركات الدينية الجديدة.
5. اتخاذ بعض الأديان أو الحركات الدينية الجديدة بعض الطرق والأساليب العلاجية الروحية، والاستشفاءات التسويقية التي كسبت بها رضا الجماهير.
6. استخدام بعض الأديان الدينية الجديدة بعض القضايا البيئية والكونية كجزء من دورها في حماية العالم من الأخطار، ورسمت صورة جميلة عن نفسها في استغلال مثل هذه الأمور التي تعتبر حديث اليوم؛ كون

الناس يرغبون مخاطبتهم اليوم في كثير من الأحيان بشكل علمي ((Richards,2014.

7. لدى البعض من الأفراد القدرة على الأخذ بعدة خيارات والجمع بين المعتقدات، فقد يرى الشخص أن الكنيسة تؤدي دوراً قد يكون مشبعاً لبعض احتياجاته الروحية، ويعتقد ببعض التصورات الدينية الأخرى التي تتخذها بعض الأديان أو الحركات الدينية الجديدة لإشباع رغبات أخرى.
8. روح التمرد على السائدة أصبحت موضة العصر الحديث، وبالتالي يمكن أن تكون طريقة إيمان جديدة، لمجرد التغيير فقط ((Richards,2014.
9. بعض الاتجاهات الدينية الجديدة تتحدث عن السعادة وعن الطريق لنيلها مثال (شهود يهوه)، وهي منتشرة في إنجلترا بشكل كثيف في كل مكان، وتجاهد كثيراً في سبيل الحصول على أتباع، وتمتلك الكثير من الأتباع المخلصين، ولهذا الأمر سوق خصبة في المجتمعات الغربية التي تعاني من فقدان كثير من عوامل السعادة ووجود أرقام مخيفة بكثرة الانتحار.
10. لها علاقة بالوطنية المتطرفة أحياناً، مثل الأديان الوثنية الجديدة في بريطانيا، على سبيل المثال، لها ارتباط بالأديان الوثنية القديمة المنتشرة في الجزر البريطانية القديمة.
11. الحكومات التي تسمح بالحرية الدينية؛ يكون حضور الأديان أو الحركات الدينية الجديدة فيها أكثر من غيرها (Emont,2017)، وهذا واضح الأثر، فبريطانيا من أكثر البلدان أدياناً وفيها العشرات من الحركات الدينية المنتشرة، وهذا له علاقته الوثيقة بقانون حرية الأديان الذي سبق وأن أشرنا له.

المبحث الرابع: واقع أديان الهند الكبرى(الهندوسية، البوذية، السيخية) وتاريخها في بريطانيا

تمثل أديان الهند (الهندوسية، البوذية، السيخية) أدياناً لها أتباعها ويشكلون أرقاماً إحصائية لها وزنها وهي تتزايد في العقود الأخيرة- سيمر معنا الحديث عن هذه النسب والأرقام الإحصائية-، ولعل من المناسب أن نشير إلى أن هجرة الآسيويين كعرق كانت تحتل النسبة الأكبر من المهاجرين إلى بريطانيا بعد الحرب العالمية الثانية، -كما وضحنا ذلك في المبحث السابق- وهذا أثر بالتأكيد علي ارتفاع نسب أتباع هذه الديانات في المجتمع البريطاني.

خصصت هذا المبحث للحديث عن الأديان الهندية (الهندوسية، البوذية، السيخية)؛ كونها

كلها أدياناً وافدة، وهي المشتهرة والأكثر عدداً، وتناولها مركز الإحصاء الوطني، وسنتحدث عن تعريف عام بها وأهم معتقداتها وعن واقعها في بريطانيا، وهي على النحو الآتي:

أولاً: الهندوسية في بريطانيا

الهندوسية : إحدى الديانات الأرضية الوثنية، نشأت وترعرعت في أرض الهند وارتبطت بتراثها، ومنها استمدت اسمها، ليس لها مؤسس، بدأت قصتها عندما هاجر (الآريون) إلى بلاد الهند وسيطروا على أهلها (الدرافيديون) ، وقسموهم إلى عدة طبقات-هي الطبقات المعتمدة لدى الهندوس الآن- بدأ (الآريون) باتخاذ آلهة من الطبيعة، وجلبوا أنواعاً من العبادات غريبة، ثم ألفوا أناشيد دينية فسيطر (الآريون) عسكريا وثقافيا على الهند، بدأت العقائد الدينية تتبلور وأصبحت خليطاً من الأفكار والعقائد حتى ظهرت بشكلها الحالي، وهذا يوضح ما وصلت له هذه الديانة من اعتقادات متعددة منها ما يهبط إلى عبادة الأشجار وما يرتفع لفلسفات فكرية (الأعظمي،٢٠٠١م،ص٥٢).

وتجدر الإشارة إلى أنه منذ الحرب العالمية الثانية في عام ١٩٦٥م بدأت هجرة الهندوس للعالم الغربي عموماً، وفي عام ١٩٦٥م استقر الكثير منهم في بريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وبحكم أن الثقافة الغربية كانت مستعدة لاستقبال كثير من العقائد الشرقية، ومنها الهندوسية، ولكن بحكم أن الهندوسية ليس ذات طبيعة تبشيرية، فلم تكن هناك جمعيات وحركات دينية كثيرة، وتزايد أتباعها يتناسب مع حجم المواليد الجدد من الهندوس ((Narayanan, Buitenen,2019.

-أهم معتقدات الهندوسية

يعتقد الهندوس بعدة عقائد يطول الحديث عنها فيما لو أردنا استيفاءها بشكل كامل لكننا سنأتي على أهمها، وهي:

- تعدد الآلهة؛ فالديانة مليئة بالآلهة على سبيل المثال: إله للمطر، إله للشمس...، وجسدوا تلك الآلهة بأصنام يعبدونها في معابدهم ومنازلهم وحوانيتهم وطرقاتهم، هذا بخلاف الآلهة الرئيسة التي سنأتي على ذكرها في عقيدة التثليث الهندوسية.

- عقيدة التثليث، تتمثل في الثالوث المقدس، براهما الخالق: سيد جميع الآلهة، فشنو الحافظ: الحافظ للكون، شيفا المدمر: إله القسوة والتدمير والفناء -بحسب اعتقادهم-.

-عقيدة التناسخ، حيث تخرج روح الإنسان من جسم إلى جسم آخر بعد وفاته، فإذا كان صالحاً خرجت لطبقة أعلى منه، وإن كان دون ذلك خرجت إلى طبقة دنيا، وإن استمر فاسداً يستمر بالنزول إلى طبقات دنيا حتى يصل إلى مستوى الحيوانات، وأما إن كان صالحاً فسيرتفع حتى يصل إلى طبقة البراهمة، حينها دورة

الحياة تنتهي باتحاده مع الإله (براهما) -بحسب اعتقادهم-.

ولهم اعتقادات كثيرة تتعلق بطريقة الخلاص عن طريق ممارسة رياضة اليوغا، وكذلك تقديس نهر الخانج بالهند، وروث البقر، والكتاب الذي يشرح تاريخهم وتراثهم في بلاد الهند هو كتاب الفيدا، وأما الكتاب المعتمد المقدس فهو كتاب (منو سمرتي)، ويعتبرون النظام الطبقي نظاماً داخلياً في المجتمع الهندوسي، والطبقات هي الأولى: البراهمة، وهم الكهنة، وأما الثانية: كشاتريا، وهي التي تتولى أمور الحكم والسياسة، وأما الثالثة: فهم البابشاش، وهم من يتولون أمور الاقتصاد، وأخيراً الرابعة: وهم الشودر، وهم أدنى طبقات المجتمع ويمثلون غالبية أفراد المجتمع (شلبي،٢٠٠م،ص٥٢) (الأعظمي، ٢٠٠١م،ص٥٦٥) (مظهر،٢٠٠٠م،ص٧٢) (موسوعة الأديان،٢٠٠١م،ص٤٨٦).

- واقع الهندوسية في بريطانيا

الديانة الهندوسية في بريطانيا لم تكن موجودة قبل بدايات القرن التاسع عشر، وهي فترة هجرة واسعة لكثير من الهنود والباكستانيين، وذلك بعد استقلال تلك الدول عن الاحتلال البريطاني وتقسيمها، ولأن كثيراً من أهلها قد ارتبط مع الحكومة البريطانية المحتلة بمصالح عمل سواء بالجيش البريطاني، أو غيره ذلك من الأعمال المدنية، هاجر الكثير منهم إلى بريطانيا، حاملين معهم ثقافاتهم وأديانهم، ومن هؤلاء: الهندوس (Woodhead,Cat-to,2013,p121).

إن التعداد الإحصائي لبريطانيا في عام ٢٠١١م، يذكر بأن عدد الهندوس بلغ قرابة (٨٣٥٠٠٠) وهو ما يشكل قرابة (١.٣٪) من عدد السكان، وقد كان في العام ٢٠٠١م يبلغ عددهم قرابة (٥٥٨.٨١٠) وهو ما يمثل (١٪) من عدد السكان، وبذلك تصبح الزيادة خلال عقد قرابة (٠.٣٪) من عدد السكان، وهذا الارتفاع تصاعدي، بعكس الكنائس المسيحية المختلفة التي تنحسر بشكل سريع (الموقع الرسمي للإحصاء السكاني في بريطانيا https://www.ons.gov.uk/).

كما أن الهندوس في بريطانيا يتمتعون بحرية العبادة؛ حيث يبلغ عدد المعابد التي تخدمهم قرابة (٢٠٠) معبد بالإضافة إلى المنظمات الدينية الهندوسية الصغيرة، ولهم مجلس وطني لرعاية شؤون معابدهم ومنظماتهم (National Council of Hindu Temples UK) ويختصر له بـ (NCHTUK) (الموقع الرسمي للمجلس الوطني للمعابد الهندوسية في بريطانيا: http://www.nchtuk.org/)، والهندوسية التقليدية التي انتقلت من الهند للعالم الغربي تصارع العولمة، ويحاول الكثير من الهندوس المحافظة على الإرث الهندوسي، لكن خروج الهندوسية

إلى العالم الحديث خاصةً في بريطانيا أدى لظهور أشكال مختلفة من الإصلاح والتجديد، وهذه الحركات مع صغر حجمها بالنسبة لعدد الهندوس الإجمالي إلا أن تأثيرها واسع ومؤثر(Woodhead, Partridge,2016,p67) (Chawla,2000).

لدى الهندوس جمعية دولية لوعي كرشنا، يُعَرِفُون بها عن طريق موقعهم الإلكتروني، وبمؤسسها (Bhaktivedanta) الذي ولد في عام ١٨٩٦م في (كالكوتا) بالهند، وفي عام ١٩٥٠م، وفي سن الرابعة والخمسين خصص الكثير من الوقت لدراسته وكتابته وسافر إلى مدينة (Vrndavana)؛ حيث عاش في ظروف متواضعة للغاية في معبد تاريخي من القرون الوسطى يسمى (Radha-Damodara Mandir)، وفي عام ١٩٦٥م سافر إلى الولايات المتحدة، إلى مدينة نيويورك، وبعد عام من وصوله، قام بتأسيس (الجمعية الدولية لوعي كرشنا)، نمت هذه الجمعية في غضون عقد من الزمن لتصبح اتحادًا عالميًا يضم أكثر من مائة معبد ومعهد، ترجم أتباعه كتاباته إلى عشرين لغة وأصبحت دار النشر (Bhaktivedanta Book Trust) التي تأسست في عام ١٩٧٢م حصريًا لنشر كتبه، وهي تعد أكبر ناشر للكتب في العالم في مجال الدين والفلسفة الهندية. (Partridge,2004,p159) (Narayanan, Buitenen,2019 (الموقع الرسمي للجمعية في بريطانيا: https://www.bhaktivedanta-manor.co.uk/home/?page_id=6) .

وتجدر الإشارة إلى أن الهندوسية حافظت على تواجدها في بريطانيا، والدول الغربية عموماً؛ وهذا بطبيعة الحال له أسبابه فبريطانيا كانت مُستَعمرة للهند وبالتالي فإن الهجرة الأولى للهندوس في العالم الغربي كانت لبريطانيا، إضافة إلى ما ذكر فإن بريطانيا من الدول التي توفر مناخاً اقتصادياً وتعليميا وتوفر محضناً آمناً للمهاجرين الأجانب، والهندوس الآن -بحسب التقارير- يعيشون في حالة اقتصادية وتعليمية مرتفعة، ويحافظون على معتقداتهم كما هي صفتهم في البلدان التي يفدون إليها(مركز بيو للأبحاث-الدين والحياة العامة- ٢٠١٢م) (وكالة المخابرات الأمريكية-حقائق العالم-بريطانيا- ٢٠٢٠م).

كما أنه من أكبر المعابد الهندوسية في بريطانيا (معبد براد فورد لا كشمي ناريان الهندوسي Bradford Lakshmi Narayan Hindu Temple) وهو أكبر معبد هندوسي في أوربا قاطبة، ويقع في مدينة(ليدز) وتم افتتاحه عام ٢٠٠٨م وحضر حفل الافتتاح الملكة اليزابيث الثانية، ويصف الهندوس افتتاح الملكة بأنه كان مميزاً؛ لأن هذا الحدث يسجل كأول زيارة ملكية لافتتاح معبد هندوسي منذ أن وطئ الهندوس

أرض بريطانيا (الموقع الرسمي للمعبد: http:// www.bradfordmandir.org/).

ثانياً: السيخية في بريطانيا

السيخية هي إحدى ديانات الهند، وقد نشأت في منطقة البنجاب التي يكثر فيها المسلمون، ومؤسسها شخص يُدعى (ناناك) ولد في عام ١٤٦٩م، ادعى (ناناك) بأنه لم يجد فرقاً بين الله -جل جلاله- عند المسلمين، وفيشنو الإله الحافظ عند الهندوس -بحسب معتقده-، وفي عام ١٥٠٠م بدأ (ناناك) يبشر بمذهبه واستند إلى ثلاث قواعد: التقشف، ممارسة الإحسان للناس، التأمل كغذاء روحي.

اعتزت الديانة وقويت في ظل الاستعمار البريطاني لأراضي الهند وباكستان وجُنِد الكثير منهم في جيشها، وعندما تم الانفصال بين الهند وباكستان عام ١٩٤٧م، انتقل السيخ للقسم الهندي من أراضي البنجاب بعد صدام لهم مع المسلمين، وقد حصل لهم أيضاً في القسم الهندي لاحقاً صدام مع الحكومة الهندية بسبب مطالبتهم بالحكم الذاتي، وحاربتهم الحكومة الهندية بعنف، واقتحمت معبدهم الرئيس، انتقموا لذلك فيما بعد باغتيال رئيسة وزراء الهند (أنديرا غاندي) التي أمرت باقتحام المعبد.

<u>-أهم المعتقدات لدى السيخ</u>

هناك نظام انتماء ديني يُسمى بـ(الخلسا، Khal-sa)، وفيه يتم قبول السيخ فيه بعد تعميدهم بالماء وقسمهم بأداء قوانين (الخلسا)، يعتقدون بوجود إله واحد، والمعلم (ناناك) هو معلم الكل، ويعتقدون بعقيدة تناسخ الأرواح، ووحدة الوجود، كما يعتقدون بالكافات الخمس، وهي مظهر من مظاهر الالتزام الديني، وهي من إدخالات الخليفة التاسع والأخير لديهم (غوبند سنغ):

1. الكيسا: المحافظة على شعر الجسم وعدم قصه.
2. الكانغا: المشط يجب أن يحمله كل واحد منهم لغرض تسريح شعره.
3. الكاشا: سروال صغير إلى الركبة.
4. الكارا: سوار على المعصم.
5. كيربان: خنجر يحمله السيخي.

أهم مبنى ديني لديهم هو المعبد الذهبي المعروف (Harimandir) وهو في البنجاب في الهند، وقد انتشر السيخ في العالم الغربي، والدول المجاورة للهند، وبعض دول أفريقيا، وتقدر أعدادهم بقرابة ثلاثين ميلوناً في الهند وخارجها، ويحتفل السيخ بأعياد الهندوس بالإضافة إلى عيد ميلاد مؤسس الديانة (الطريحي،٢٠٠٩م، ص٢٥) (زكار،١٩٩٧م،٥٠٥/٢) (موسوعة الأديان،٢٠٠١م، ص٣٠٨) (Nesbit-t,2016,p13).

<u>-واقع السيخية في بريطانيا</u>

لقد وفد السيخ لبريطانيا في منتصف القرن

التاسع عشر؛ حيث وفد المهراجا (دوليب سينغ) وهو آخر حاكم كان في إمبراطورية السيخ، وقد تم نفيه إلى بريطانيا ثم لحقته والدته قبل وفاتها بعامين، وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية بدأت الهجرة إلى بريطانيا ولقد كان عام ١٩٧٠م من أكثر الأعوام التي هاجر فيها السيخ لبريطانيا، وفي عام (٢٠٠٣م) تم افتتاح أكبر معبد للسيخ خارج الهند ويقال له (Gurdwara Sri Guru Singh Sabha Southall) (SGSS) (https://www.sgsss.org/)، و يذكر بأن هناك أكثر من ٣٠٠ معبد في بريطانيا (Talwar,2013).

ويبلغ عدد السيخ في بريطانيا في تعداد عام ٢٠١١م قرابة (٤٣٢.٤٢٩) بنسبة تقدر (٠.٧٪) من عدد السكان، وهذا يعطي إشارة بأن الزيادة ليست كبيرة ولكنها ليست قليلة؛ حيث سجل الإحصاء نفسه نسبة السيخ (٠،٦٪) بعدد (٣٣٦.١٤٩) وذلك في تعداد ٢٠٠١م، وإذا ما نظرت إلى هذه الزيادة في عشر سنوات فهذا يعني بأن هذا الدين أتباعه يتزايدون بنسبة لا بأس بها في بريطانيا (الموقع الرسمي للتعداد السكاني في بريطانيا: https://www.ons.gov.uk/).

كما يمكن القول بأن المجتمع السيخي في بريطانيا شكل حزباً سياسياً للدفاع عن مصالحهم باسم الاتحاد السيخي في بريطانيا(Sikh Feder-ation (UK) (BBC,2003) (http://www.sikhfeduk.com/)، وهم في وضع تعليمي ووظيفي جيد، خاصة إذا ما تمت مقارنتهم بالعرقيات والأديان الأخرى، يدَّعون أنهم يعانون من التمييز أحياناً، لكن هذا غير صحيح، ولقد رأيتهم في مانشستر في عام ٢٠١٧م، وسمعت من بعض تجارهم أنهم يمارسون تجارتهم وحياتهم بكل أريحية، والتقرير السنوي يوضح تفاصيل مفيدة في هذا الموضوع، على الرابط: http://www.britishsikhreport.org/brit-ish-sikh-report-2018/).

كما تنتشر معابدهم في أنحاء بريطانيا، ويتركزون قريباً من لندن، ولهم أعياد ومناسبات واحتفالات، أصبحت لها صبغة إعلامية، ومن أهمها احتفال (فيسكي، Vai-sakhi) وهو مهرجان مشترك ويقام في شهر إبريل من كل عام، وتصور بعض المواقع البريطانية الحكومية بعضاً منها كما هو موجود على الرابط: https://www.london.gov.uk/events/2020-04-25/vaisakhi-2020-can-celled).

ثالثاً: البوذية في بريطانيا

الديانة البوذية من أكبر الديانات الوثنية في العالم ولها أتباعها في أغلب الدول الشرقية منه، لقد كانت بدايات الديانة فلسفية أخلاقية، ثم مع مرور السنوات تحولت إلى دين فيما بعد، وقد خرجت من رحم الهندوسية؛ حيث كان تأسيسها كان في القرن الخامس قبل

الميلاد على يد: (سِدْهارتا جْواتاما، -Gauta Siddhartha ma- المعروف بـ(بوذا) ، والذي أراد إصلاح دين الهندوس والتخلصَ من نظامِ الطبقاتِ في المجتمعِ الهندوسيِّ، وإحلالَ المساواةِ بينَ الناسِ؛ حيث عكف متبتلاً مدة من الزمن، ثم خرج بعد ذلك ليدعي أن هناك طريقاً قد اكتشفه بواسطته يستطيع الإنسان أن يوقف ألمَ الحياةِ، ويحصل على السعادة الأبدية، التي يطلق عليها البوذيون (النرفانا Nirvana) (شلبي،٢٠٠٠م،ص١٣١-١٣٣) (Thomas, 2000, p 5) (بارندر، ١٩٩٦م ، ص ٢٥٥) (سيرغي ، ١٩٩٨م ، ص ٤٦٦) (هوب،لوون، ٢٠٠٠م،ص ٦).

انتشرتِ الديانة في بداياتها في معظمِ أرجاء الهندِ، ثم انتقلت إلى خارجها، إلى الصينِ، وكوريا، واليابانِ، ووصلت جنوباً إلى سريلانكا وتايلاند وبورما وكمبوديا وفيتنام، ثم فيما بعد إلى أنحاءٍ من أوروبا وبريطانيا وأمريكا الشمالية وأستراليا(ديورانت،١٩٨٨م،١٠٢/٣).

- **<u>أهم المعتقدات البوذية:</u>** ينقسم الأتباع البوذيون في نظرتهم لبوذا، على رأيين:

الأول: بعضهم يعتقدون بأن بوذا ليسَ إنساناً محضاً، وأنَّ روحَ الإلهِ قد تجسدتْ فيهِ.

الثاني: والبعض الآخر يعتقدونَ ببشريته، وأنه وصلَ إلى مرحلةٍ أسمى من مراحل الإنسانِ، وقد ألَّهوهُ بهذا الاعتبارِ، فنحتَ البوذيّونَ بعدَ ذلكَ تمثالَهُ للعبادةِ متأثرينَ بمن حولَهم من الشعوبِ الوثنية (فوزي،١٩٩١م، ص٢٠١) (نومسوك،١٩٩٩م، ص١٦٦).

كما أن البوذيين يعتقدون بمجموعة من العقائد أكثرها مأخوذ من الهندوسية، منها:

- عقيدة التثليث باسم (راتنا تري، RatnaTri) ويسمونها الجواهر الثلاث (بوذا -المؤسس-، الدهارما-التعليمات-، السانغها-القديسون-)
- وعقيدة الكارما (Karma)، وتعني أن الكارما وحدها تقضي وتقر شقاء الإنسان وسعادته وخيره وشره، ومن أقوال بوذا «كل كائن حي يسير في العالم وفقاً لعملية الكارما»، وأن الخير يأتي بالخير والشر يأتي بالشر.
- وعقيدة تناسخ الأرواح (Samsara) على غرار ما يعتقده الهندوس مع بعض الاختلاف البسيط، فالروح عندهم لا تتحد مع براهما كما يقول الهندوس بل تفنى وتنتهي حسب السبب والعامل، وهذا القول أدى بهم إلى عقيدة (النرفانا).
- عقيدة الفناء المطلق (النرفانا، -Nirva na)، للهرب من تكرار المولد والحصول على اللذة الصادقة، قالوا بهذا القول الذي -بحسب اعتقادهم- ينقذ الإنسان من ربقة (الكارما) ومن التناسخ ويحض على اللذة الصادقة، وجعلوا تحصيل النرفانا

عن طريق ثمان شعب، وقد اتخذوا شعار الديانة الرئيس العجلة ذات الثمان تقسيمات بناءً على هذه العقيدة (نومسوك،١٩٩٩م، ص٢٢٦) (شلبي،٢٠٠٠م، ص١٥٤).

-واقع البوذية في بريطانيا

وصلت البوذية إلى بريطانيا ابتداء عندما أُحْضِرت بعض الكتب البوذية وترجمتها من الدول التي استعمرتها بريطانيا في الشرق، وذلك في عام ١٨٧٩م، وقد دفعت هذه الكتب بعض البريطانيين لممارسة البوذية كحياة، ثم في نهاية القرن التاسع عشر في عام ١٨٩٨م ترهبن أول بريطاني (آلان بينيت، Al-lan Bennett) وتم ترسيمه في سيرلانكا، ثم عاد ليشكل أول جمعية بوذية في البلاد عام ١٩٠٧م، ونجحت في عام ١٩٢٤م جمعية باسم جمعية لندن البوذية (https://www.thebuddhistsociety.org/page/history). أسسها (همفريز، Humphreys) التي أصبحت لمدة -خمسين عاماً- تقوم بتمثيل المدارس وأماكن العبادة البوذية، في الستينات الميلادية ازدادت هجرة البوذيين الذين كانوا في التبت مع زعيمهم (الدالاي لاما) بعد هروبهم من غزو الصين، وأصبح في عام ١٩٦١م راعياً لتلك الجمعية، وهذا أحد الأسباب القوية لحضور البوذيين لبريطانيا(Ruth,2005).

يبلغ عدد البوذيين في بريطانيا، بحسب إحصائية ٢٠١١م (٢٦١.٥٤٨) بما نسبته (٠.٤٪) من عدد السكان، بينما كان في إحصاء عام ٢٠٠١م قرابة (١٥١.٨١٦) بنسبة (٠.٣٪) من عدد السكان، وبهذا تكون الزيادة نسب (٠.١٪) خلال عشر سنوات، وهي مساوية لنسبة الزيادة في الديانة الهندوسية(https://www.ons.gov.uk/)(Nomis,2020, LC2201EW - Ethnic group by religion).

ومن الملاحظ أن المعابد البوذية تنتشر في بريطانيا، حيث يعد من أكبرها تلك التي بجوار لندن، وتبلغ قرابة ٢١٢معبداً، حسب المسح الذي أعدته إحدى الباحثات في جامعة ليدز (Tomalin, Starkey,2016.). وبما أن البوذية تتطلب من الرهبان بعض الألبسة الخاصة فإنك لن ترى هذا الأمر في الكهنة في بريطانيا، بل ستجد نمطاً غربياً، وبالنسبة للمعابد فإنه لا توجد اختلافات جذرية بين تلك التي في الشرق وبين الموجودة في بريطانيا(Ruth,2005).

المبحث الخامس: واقع الإسلام والمسلمين وتاريخه في بريطانيا

من أهم الأسباب التي دعتني لإفراد الدين الإسلامي بمبحث خاص: كون الدين الإسلامي هو أكبر الديانات صعوداً في الأرقام الإحصائية في بريطانيا، بل في أوربا بشكل عام، والإسلام من الأديان الوافدة لبريطانيا، وتشكل الهجرة وبعض الأسباب الأخرى عوامل قوية لانتشاره

وحضوره بهذه النسبة العالية-سنأتي على التفاصيل المتعلقة بكل ما ذكرناه- وقد أضفت لهذا المبحث بعض الإضافات التي أذكرها في غيره، نظراً لأهمية الحديث المفصل عن الإسلام وحال المسلمين في بريطانيا، وحاجتنا الملحة كدول تتعامل بشكل مستمر مع هذه الدولة ورعاياها، والمسلمون أصبحوا جزءًا من نسيجها، وبالتالي فإن الجهات التعليمية والاقتصادية والسياسية بحاجة لأي بحث يخدمها في هذا الجانب، حتى على تحقيق الفوائد وتكامل الجهود وتضافرها بشكل علمي، إضافة إلى أن المجتمع الإسلامي هناك بحاجة إلى دعم وتوجيه ولا يمكن تصور هذا بدون التعرف عليه والكتابة عنه، على أن لا ننسى أن هذا ديننا؛ نفرح بعزه وانتشاره، قال صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه تميم الداري عن النبي صلى الله عليه وسلم، أنه قال: "ليبلغن هذا الأمر ما بلغ الليل والنهار، ولا يترك الله بيت مدر ولا وبر إلا أدخله الله هذا الدين بعز عزيز أو بذل ذليل، عزاً يعز الله به الإسلام، وذلاً يذل الله به الكفر»[1].

سنتحدث بإذن الله عن علاقة المسلمين الجغرافية والتاريخية مع بريطانيا، ثم عن واقع المسلمين في بريطانيا، عن تعدادهم وأعراقهم ومذاهبهم ومستواهم الاقتصادي والتعليمي، ومساجدهم ومراكزهم.

أولاً: علاقة المسلمين التاريخية مع بريطانيا

يمكن الإشارة إلى ذلك وفقاً لما يلي:

- إن أول ذكر لبريطانيا في كتب المسلمين، كان عندما أشار الجغرافي المسلم (ابن رستة) وهو صاحب كتاب «الأعلاق النفيسة» حيث ذكر عند حديثه عن بحر إقيانوس-المحيط- بقوله: «هو بحر لمغرب البحر الأخضر، لا يعرف منه إلا ما يلي المغرب والشمال من أقصى أرض الحبشة إلى برطينية... وفيه أيضاً من ناحية الشمال اثنتا عشرة جزيرة تسمى جزائر برطينية» (ابن رستة، ص٨١) (Lewis,1957,p409-416).
- هناك ذكر في بعض المصادر عن إسلام الحاكم الإنجليزي (أوفا ريكس Offa Rex) -الذي حكم إنجلترا وحُدَها خلال القرن الثامن عشر، ويعد من أشجع الحكام وأنبلهم توفي عام ٧٩٦م- Encyclopaedia Bri-tannica,2019,Offa))، وهذه القصة لم أجد لها سنداً علمياً؛ وسبب ذلك هو: أن كل ما ذُكر كان مجرد تحليل لما تم العثور

1 - رواه أحمد (٤/ ١٠٣) وابن حبان (١٦٣١و ١٦٣٢) والحاكم (٤٣٠/٤-٤٣١) وقال: صحيح على شرط الشيخين، ووافقه الذهبي. قال الشيخ الألباني: إنما هو على شرط مسلم فقط، ورواه أبو عروبة في المنتقى من الطبقات (١/١٠/٢) وابن بشر في الأمالي (١/٦٠) وابن مندة في كتاب الإيمان (١٠٨٥) والحافظ عبد الغني في ذكر الإسلام (١/١٦٦) وقال في المجمع (١٤/٦) ورجال أحمد رجال الصحيح. انظر: الطبراني، سليمان بن أحمد (بدون) المعجم الكبير، حققه وخرج أحاديثه: حمدي عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، ٥٨/٢.

عليه من عملة معدنية سكت في وقته وكتب عليها تاريخ توليه الحكم، وهي الآن محفوظة في متحف لندن، وقد كُتِبَ عليها عبارات ومنها الشهادتان التي لا يكتبها إلا مسلم، وعلى هذا الأساس، دارت كل التحليلات بأنه أسلم ولكن الإنجليز يخفون ذلك، ولم أرصد من خلال قراءتي غير ما ذكرت، ولهذا فإني لا أستطيع الجزم بإسلام ذلك الحاكم .

- وأما ما هو واضح ومؤكد ويتحدث عنه المؤرخون والباحثون: هو أن علاقة بريطانيا مع الإسلام قد بدأت تدريجياً وبشكل هادئ في العصور الأوربية الحديثة؛ حيث بدأت بريطانيا في الإبحار شرقاً؛ بحثاً عن مصادر مالية، وبداية تواصلها مع الإمبراطورية العثمانية آنذاك سياسياً وثقافياً؛ كونها هي القوة الوحيدة التي يمكن لها أن تقف أمام السلطة البابوية في إسبانيا التي ناكفها البروتستانت الإنجليز، واستقلوا بسلطتهم الدينية والسياسية عنها-كما وضحنا ذلك سابقاً عند الحديث عن تاريخ انفصال الكنيسة الإنجليزية عن سلطة البابا-، إضافة إلي التهديدات التي كانت تحيط بالبريطانيين من الفرنسيين، وهذا التواصل-الذي أشرنا له- ظهر في عدة صور منها:

- - كثرة الرحلات البحرية التجارية أو الاستكشافية، لدول الشرق عموماً وفي غالبيتها كانت دول مسلمة، وازدياد حركة التجارة والاستيراد والتصدير لدول شمال إفريقيا وإسطنبول وغيرها، فالرحلات التي كانت للبحارة الإنجليز للتجارة وغيرها قد أدت إلى مخالطة المسلمين في شمال إفريقيا وفي إسطنبول أو غيرها من البلدان الإسلامية ومع الوقت تعرف الإنجليز أكثر على الإسلام وخالطوا المسلمين وأصبح لهم سفير لدى إسطنبول، وبطبيعة الحال بدأ بعض هؤلاء الإنجليز مع الوقت وبشكل تدريجي بالتحول للإسلام.
- في عصر الملكة (إليزابيث) كان الإسلام يشغل المفكرين على مختلف المستويات الفكرية والاجتماعية، ودخلت بعض الثقافات التركية في لندن وكان من أهمها ثقافة شرب القهوة، التي أثارت ضجة في حينها، فقد ترجمت فوائدها من العربية للإنجليزية، لقد تمت محاربتها على أساس أن المقصود ليس القهوة ولكن من أنتج ثقافة القهوة وفيما بعد أصبحت أمراً واقعاً لتشير بأن الإنجليز تأثروا بثقافات الأتراك والعرب من شمال أفريقيا.
- زيادة القرصنة من قبائل البربر في دول شمال إفريقيا على سفن البريطانيين التي تبحر شرقاً، وأسر طواقمها وأخذهم أسرى

والافتداء بهم عن طريق المال، وعليه فقد عاش هؤلاء الإنجليز الأسرى لدى قبائل شمال إفريقيا إلى حين فكاك أسرهم، وهذه المدة قد تصل إلى أشهر بل وسنوات أحياناً، وبالتالي فإن الأسير قد يتأثر بالجو الإسلامي المحيط به كما حصل لبعضهم.

- تعامُل البريطانيين مع التجار المسلمين الأتراك أعطى الجاذبية لكثير منهم للدخول في الإسلام.
- النصارى الذين تعاملت معهم الكنيسة الإنجليزية باضطهاد؛ كونهم يخالفونها في بعض آرائها رحلوا إلى العيش في كنف الدولة العثمانية التي كانت في وقتها تعامل المنتمين للأديان غير الإسلامية معاملة حسنة، فالرحالة الإنجليز أثنوا على المسلمين في بعض كتاباتهم؛ خاصة حينما قارنوا ذلك بما كانوا يواجهونه من سوء تعامل الكاثوليك الذين يعتبرونهم مرتدين عن السلطة البابوية.
- الاهتمام الذي أبدته بعض الجامعات البريطانية بالتراث الإسلامي في بعض العلوم؛ حيث أدخلت بعض التراث الإسلامي في مقرراتها، وكتبها، وترجمت بعض الكتب، ومن ذلك ما قامت به جامعتا (كامبريدج وأكسفورد) من إنشاء مركزين لدراسة اللغة العربية بهدف الاستفادة من علوم العرب والمسلمين عبر ترجمة ما فيها، خصوصاً في مجالات علم الحساب والفلك والطب.
- بداية استعمار بريطانيا لأراضي المسلمين، وتوسع إمبراطوريتها في أنحاء شاسعة من العالم الإسلامي.
- بداية الهجرة لبريطانيا بعد الحرب العالمية الثانية، وقد تنوعت على عدة أجيال-وقد تحدثنا عن ذلك بالتفصيل في بداية المبحث الثالث- ونشير هنا إلى أن الجنود المسلمين الذين يتبعون للجيش البريطاني كان عددهم كبيراً نتيجة لاستعمار بريطانيا أراضي الهند وباكستان وجزر الملايو وغيرها من الدول، وبعد انتهاء الاستعمار توافد هؤلاء الجنود على شكل عسكر، في البداية تم تسكينهم في معسكرات لكنهم في النهاية أصبحوا واقعاً في المجتمع البريطاني وجزءًا من نسيجه، مارسوا من خلال ذلك جميع حقوقهم، وبنوا مساجدهم (مسلمو إنجلترا الأوائل ,BBC,2016).

هذه الصور مجتمعة -مرتبةً في أحداثها- أراها أسباباً حقيقية ومعقولة أدت إلى تعرف البريطانيين على الإسلام، ويذكر أن أول شخص إنجليزي أسلم هو (جون نلسون John Nilsson) وكان ذلك عام ١٥٨٣م (مطر،٢٠٠٢م، ص٣٥) (الخمار،٢٠٠٥م) (BBC,2009, History of Islam in the UK).

ثانياً: واقع المسلمين في بريطانيا

- **تعدادهم**

إن أغلب الجالية المسلمة في بريطانيا مهاجرون، وهم الذين كوَّنوا قاعدة الإسلام في بريطانيا، من شبه القارة الهندية، في الجدول رقم (٥) والذي يبين بوضوح أنه في تعداد عام ٢٠١١م، كان العرق الآسيوي من شبه القارة الهندية يمثلون (١.٨٣٠.٥٦٠) وهذا يشكل نسبة تقدر بـــ (٦٧٪) تقريباً من عدد المسلمين، والبلدان التي هاجروا منها جميعاً كانت بلداناً مستعمرة من قبل بريطانيا، وكما أشرنا سابقاً فإن الهجرة كانت أحد الأبواب الرئيسة لدخول الأديان المختلفة لبريطانيا (هنتر،٢٠١٦، ص١١١).

كما يشكل المسلمون اليوم رقماً مدهشاً وتزايداً ملحوظاً وأصبحت نسبتهم تزداد، فالإسلام أصبح الديانة الأكثر انتشاراً من ناحية الأتباع، ليس فقط في بريطانيا بل في كامل أوربا، حيث يُظهر تعداد عام (٢٠١١م) -في جدول (٣) - المسلمين بأنهم يمثلون قرابة (٤.٨%) من سكان بريطانيا بعدد (٢.٧٠٦.٠٦٦) علماً بأن آخر تعداد كان في عام (٢٠٠١م) -جدول (٢) - حيث شكل المسلمون قرابة (١.١٥٩.٤٤٠) والزيادة هنا زيادة كبيرة جداً قرابة (٧٥%) (Nash,2017,p254) (Sundas,2015,p22) (Kern,2012).

أما التقديرات التي نشرتها جريدة (The Sun) عن مركز الإحصاءات الرسمية فتشير إلى أنه في عام ٢٠١٨م، فإن عدد المسلمين في إنجلترا وويلز قد وصل تقريباً إلى نسبة (٥.٨%) من إجمالي عدد السكان وهو ما يشكل قرابة (٣.١٩٤.٧٩٢) من الذي يبلغ (٥٥.٣١٨.٠٨٥) (Steed,2020) ويشار أيضاً إلى أن التقديرات التي رصدها المركز الوطني للبحوث الاجتماعية (National Centre for Social Research) -موضح بالجدول (١) – تقول: إن نسبة المسلمين وصلت إلى (٦٪) في عموم بريطانيا في عام (٢٠١٨م).

- **أعراقهم**

تشير الأرقام الإحصائية في الجدول رقم (٤) إلى تعداد المسلمين في إحصاء عام ٢٠١١م بلغ تقريباً (٢.٧٠٦.٠٦٦) نسمة، وأن العرق الآسيوي يمثل من هذا العدد (١.٨٣٠.٥٦٠) وهذا يشكل نسبة عالية؛ حيث بلغت (٦٧.٦٪) وتوزعت باقي النسب بشكل متقارب على باقي الأعراق، ثم يلي ذلك العرق الأبيض، ويشمل البريطانيين وغيرهم بنسبة بلغت (٧.٧٪)، والعرق المختلط ويشمل عدة عرقيات نسبتهم كانت (٣.٧) وأما المسلمون الذين ينحدرون من العرق الأسود فنسبتهم كانت (١٠.٣٪) ويشكل البقية ما نسبته (١٠.٧٪) ، ويتضح من خلال ما عرضناه من تأثير هجرة العرق الآسيوي والذي كان في أغلبه مسلماً على زيادة أعداد

المسلمين للأسباب التي أشرنا إليها في هذا المبحث في العلاقة التاريخية بين المسلمين والحكومة البريطانية(Sundas,2015.p24).

- مذاهبهم ومستواهم الاقتصادي والتعليمي

إن الغالبية العظمى من مسلمي بريطانيا هم من أهل السنة؛ تقدر الإحصاءات إلى أنهم يصلون إلى (٨٥٪) تقريباً والبقية يتوزعون إما من الشيعة الاثني عشرية أو الإسماعيلية، وبعض الجماعات الأخرى أو لم يجيبوا على الاستطلاعات، وعلى أقصى تقدير اطلعت عليه فإن الشيعة لا يتعدون (٨٪) (هنتر،٢٠١٦م، ص١٢١) (Staetsky.2017).

كما يمكن القول: إن أغلب المسلمين من أتباع المذهب الحنفي؛ كون العرق الآسيوي هو الأغلب في المجتمع البريطاني، يهتم الكثير منهم بالصلاة في المساجد والمراكز الإسلامية المنتشرة في أنحاء المدن البريطانية، ولا يجد هؤلاء حرجاً في التعايش مع الحكومة العلمانية في بريطانيا، بالنسبة لبقية دول أوربا فإن الإرهاب لم يجد له حضناً في المجتمع الإسلامي هناك، مع كثرتهم وتنوع أعراقهم، لديهم مدارس دينية مسجلة بشكل رسمي في الحكومة البريطانية تأخذ بالمنهج التعليمي الرسمي وتضيف إليه بعض المواد الشرعية، وينتظم غالبية العاملين في الشركات والمصالح الحكومية، ويشاركون في الانتخابات، ولديهم ممثلون في البرلمان، في هذه الفترة يترأس بلدية لندن صادق خان، الذي ذكر بأنه مسلم ويفتخر بإسلامه، والمتعلمون منهم يدرسون في الجامعات البريطانية ولا يواجهون تمييزاً، كما أن هناك عدداً لا بأس به من الأطباء المسلمين يعملون في (NHS) منظمة الصحة البريطانية-قد ظهرت إشادات واسعة بعملهم في أثناء مكافحة جائحة كورونا-(Sundas,2015,p40-42) ومما سبق بيانه يتضح أن وضع المسلمين الاقتصادي والتعليمي لا بأس به، ويتوافق مع تطلعاتهم وظروفهم.

- المساجد والمراكز والجمعيات الإسلامية

كما مثَّل المسلمين في دولة بريطانيا عدةُ جمعيات ومجالسُ معتمدة تختلف بتوجهاتها ومذاهبها وأهدافها، ولهم مراكز منتشرة في جميع أنحاء البلاد وقلما تجد مدينة صغيرة أو كبيرة بلا مركز إسلامي أو مسجد جامع، إما في مبانٍ مخصصة أو كنائس اشتروها من أصحابها.

وكل الدراسات التي تتحدث عن المساجد أو المراكز الإسلامية في بريطانيا تستذكر الداعية البريطاني: عبدالله كويليام (Abdullah Quil-liam) (١٨٥٦-١٩٣٢م) الذي أسلم في المغرب، ثم رجع إلى ليفربول عام ١٨٨٨م ليبني أول مسجد فيها، ومدرسة وملجأ للأيتام، ذاع صيته، في ذلك الوقت وتأثر به الكثيرون وأسلموا على

يديه، ومن هؤلاء انطلق مؤسسو جمعية لندن الإسلامية ومازال مسجده ومركزه عامراً إلى اليوم في ليفربول (Geaves,2017,p72-88) - هذا المسجد يعتبر أول مسجد متكامل في بريطانيا-بحسب ما كتب في موقع مركز دراسات الإسلام في جامعة كاردف البريطانية- وقد بدأت الصلاة فيه عام ١٨٩١م (Cardiff university,2020, center for the study of Islam, Mosques)، إلا أن هناك مسجداً يصنفه موقع التاريخ الإنجليزي بأنه أقدم منه وهو مسجد شاه جهان الذي شيد في عام ١٨٨٩م، حيث صُنِّفَ الأخير ضمن التراث الإنجليزي وتعده المسجد الأول في بريطانيا، ومسجد ليفربول ثانياً، ثم توالت المساجد في الازدياد ويقدم الموقع أقدمها وأشهرها وشيئاً مما تتميز به (Historic England,2018, British Islamic heritage celebrated by Historic England).

ومن الشيء اللافت أن المساجد في بريطانيا ليست فقط لأداء الصلوات الخمس، بل هي أماكن لأداء الأنشطة الإسلامية المتنوعة من تعليم أو تنظيم أو أية أعمال تخدم المجتمع الإسلامي، مع ازدياد عدد المسلمين بعد الحرب العالمية الثانية وتَكَوُّن مجتمع إسلامي عريض امتدت الحاجة لبناء المساجد والجوامع التي تخدم المسلمين هناك(رجينا،٢٠١٣م) ، اليوم يقدر عدد المساجد في بريطانيا المسجلة في عام (٢٠١٧م) بـ (٢٠٠٦) مسجد بينما كانت في عام (٢٠١٥م) (١٨٦٥) مسجداً، وإذا أضفنا إليها المصليات المنتشرة في الأسواق وغيرها فيبلغ عددها في عام (٢٠١٧م) (٢٥١١) بينما كان في عام (٢٠١٥م) (٢١٥٩) ويتوقع الآن في عام (٢٠٢٠م) أنها زادت بنسب كبيرة، وينبغي التنبيه هنا إلى أن الإحصائية لم تفرق بين مساجد السنة والشيعة أو الطوائف المنحرفة الأخرى(Naqshbandi,2017).

أما بالنسبة للمراكز والجمعيات الإسلامية، فيعد المجلس الإسلامي البريطاني(The Muslim Council of Britain) (https://:www.mcb.org.uk/) أكبر هيئة ممثلة للمسلمين في المملكة المتحدة وأكثرها تنوعًا؛ حيث يضم أكثر من 500 منظمة وطنية وإقليمية ومحلية ومساجد وجمعيات خيرية ومدارس، ومقرها لندن، وقد تأسست في عام ١٩٩٧م، وهناك أيضاً الجمعية الإسلامية لبريطانيا (Islamic Society of Britain)(https://www.isb.org.uk/)، والعديد من المنظمات والجمعيات المنتشرة في أنحاء بريطانيا، فتجد لكل مدينة مجلساً أو مركزاً، وهناك أيضاً مراكز للدراسات الإسلامية في أغلب الجامعات البريطانية، ومن أشهرها: مركز الدراسات الإسلامية في أكسفورد (Oxford Centre for Islamic Studies (OCIS)

) وهذا المركز مستقل وتشرف عليه جامعة أكسفورد(/https://www.oxcis.ac.uk)، وهناك مركز دراسات الإسلام في بريطانيا ف جامعة كاردف (Centre for the Study of Islam in the UK - Cardiff University) (http://sites.cardiff.ac.uk/islamukcen-tre/)، وهناك مراكز أخرى مختلفة، ومتنوعة في جامعات وكليات، وهذا يعكس صورة المسلمين وحضورهم في الجامعات العريقة والقوية، ولاشك أن هذا يعد مصدر قوة ونفوذ للمسلمين في بريطانيا، علاوة على وجودهم في تخصصات علمية أخرى، ومن المعلوم أن الجامعات في الغرب هي أحد أكبر مصادر القوة والتأثير والمطالبة بالحقوق.

ثالثاً: ترجمات القرآن الكريم باللغة الإنجليزية

صدرت أول ترجمة بالإنجليزية للقرآن في بريطانيا سنة ١٦٤٩م، وهي لـ(الكسندر روس، Alexander Ros) وسماه (قرآن محمد) وكانت ترجمة رديئة وفيها أخطاء وتجنٍّ على القران الكريم -ليس هذا باب بسطه هنا-، لكنها كانت أول عمل متكامل لترجمة القرآن الكريم و كانت منقولة عن الترجمة الفرنسية للمترجم(راير) ولم تكن مباشرة من النص العربي، وهذه الترجمة تعكس اهتمام الإنجليز وقتها بالثقافة العربية والإسلامية، في القرن الثامن عشر ظهر المستشرق (جورج سيل) الذي ترجم القرآن الكريم إلى الإنجليزية عام ١٧٣٤م وتعد ترجمته هذه أشهر الترجمات باللغة الإنجليزية للقرآن الكريم على الإطلاق، كما يعد صاحبها شيخ المترجمين الإنجليز في هذه المرحلة: ثم وُجدت محاولات عديدة جلها اعتمد على ترجمة (سيل) وإلى جانب ما ذكرناه فإن هناك ترجمات أخرى منها: ترجمة (رودوبل) عام ١٨٦١م ، وترجمة (إدوارد هنري بالمر) الشهير بعبد الله أفندي التي طبعت طبعتها الأولى بأكسفورد ولندن في جزأين عام ١٨٨٠م، وترجمة (ريتشارد) بل في عام ١٩٣٧م، وترجمة (آرثر جون آربري) عام ١٩٥٥م في مجلدين، والتي لم تكن ترجمة حرفية بل تفسيرية تعطي المعنى فقط، وترجمة السير (وليم مُوير) عام ١٨٧٨م، وترجمة (جون ميدوس رودويل) المطبوعة بلندن عام ١٨٧٦م، وترجمة اليهودي من أصل عربي عراقي نسيم يوسف داوود التي نشرت لأول مرة عام ١٩٥٦م ثم طبعت أكثر من (١٥) طبعة آخرها عام ١٩٩٠م، لكن ما يؤخذ على هذه الترجمة أن صاحبها أطلق لنفسه العنان ليُعبر عن فهمه للنص (مطر،٢٠٠٢م،ص١٠٩)(البنيان،ص٤) (سعدواي،،ص ٢٨٦) (التمساني، ٢٠٠٧م) (عفيفي،٢٠١٧م).

المبحث السادس: الأديان الوثنية الحديثة والأديان الأخرى وتاريخها في بريطانيا

يقول (خوزيه كازانوفا) مؤلف كتاب (الأديان العامة في العالم الحديث) «فمن بين كل الأديان تعتبر أقل الكنائس قدرة على النجاة من رياح العلمنة تلك الكنائس المعترف بها في الدول العلمانية، الأسيرة بين حكم علماني لم يعد إليها حاجة، وأفراد يفضلون أن يقصدوا مكاناً آخر حين يريدون إشباع حاجاتهم الدينية الفردية «(كازانوفا،٢٠٠٥،ص٣٨)، وهذا الواقع تثبته الأرقام؛ فالبلدان الرأسمالية العلمانية هي أكثر البلدان استضافة للأديان والحركات الدينية الجديدة، بريطانيا إحدى هذه الدول بدأت دولة دينية ثم علمانية ثم مجموعة اتجاهات دينية مختلفة ومتناقضة، واستكمالاً لمجهودنا السابق في تحرير كثير من الاتجاهات الدينية المعتبرة في بريطانيا سواءً فيما يتعلق بالكنيسة المسيحية الرسمية أو المذاهب الأخرى من الديانة نفسها أو المستقلة عنها، ثم لاحقاً بالأديان الوافدة في القرون الأخيرة، نأتي في هذا المبحث على اتجاه ديني حديث لكن جذوره قديمة، ديانات وثنية بصبغة حديثة، هذا الاتجاه ينمو وله أتباعه، وبعض الأديان الجديدة والوافدة والتي وجدت لها جواً آمناً وأتباعاً مخلصين، في هذا البلد العلماني، وهي على النحو الآتي:

أولاً: واقع الأديان الوثنية الحديثة (Neo-Paganism) وتاريخها في بريطانيا

مصطلح الأديان الوثنية الحديثة يطلق على كل الأديان أو الحركات الدينية المعاصرة والتي تتخذ من بعض المعتقدات والتصورات الوثنية القديمة أساساً لأفكارها، بينها أوجه تشابه واختلاف في الوقت نفسه، تعامل أحياناً لدى بعض الباحثين كدين واحد وله مسارات مختلفة ويعاملها آخرون بأنها مجموعة أديان مختلفة يجمعها مصطلح الوثنية الجديدة المعاصرة (الرشيد،٢٠١٤م،ص١١٥) (Britannica,2017,Neo-Paganism)، ظهرت في البلدان المتحضرة مثل بريطانيا ثم انتقلت لأمريكا، وبعدها إلى بلدان الشرق مثل اليابان وكوريا وغيرها وازدهرت بعد الحرب العالمية الثانية (كازنوفا،٢٠٠٥،ص٦٤).

وقد ذكرت الباحثة د. هيفاء الرشيد، في كتابها: (حركة العصر الجديد)، ارتباط الوثنية الجديدة وحركة العصر الجديد، بأن بينهما نقاط اختلاف واتفاق، تتخلص بالآتي: يتفقون في رفض التدين المنظم ومساندة حرية الاعتقاد، وتبني عقائد مشتركة؛ ومن ذلك وحدة الوجود، والانتقائية في المبادئ والممارسات والخلط بين المعتقدات. ويختلفون في أن حركة العصر الجديد تهتم بالجوانب الفكرية، وعلم النفس، والطب البديل، والوعي الداخلي والفيزياء، فيما الأديان الوثنية الجديدة تهتم بالمعتقدات الوثنية

والحر وغيرها (الرشيد،٢٠١٤م، ص١١٧).

وتجدر الإشارة إلى أنني في هذا الفرع سنتناول أهم ديانتين وثنيتين حديثتين في بريطانيا يزداد أتباعهما مع الوقت (Cush,2019)، وذلك من خلال التعريف بها وواقعها في بريطانيا، ثم أهم العقائد.

1. ديانة الويكا (Wicca)

الـ(ويكا) كلمة إنجليزية قديمة تعني السحر، وهي أحد أشهر الديانات الوثنية الجديدة، وأكثرها أتباعاً في بريطانيا، وهي تقدم ممارسات وثنية بصبغة حديثة، أسسها البريطاني (جيرالد جارندرGerald Gardner) في عام (١٩٥٤م)، اكتسبت شعبية واسعة في المجتمع البريطاني، وتعرف أحياناً بالديانة القديمة أو العرافة، كون معتقداتها وثنية ولها علاقة بالسحر أو بعض طقوسه (Melton,2018,).

-أهم المعتقدات لدى معتنقي ديانة الويكا

من الملاحظ عند أتباع هذه الديانة أنهم لا يرغبون في التصريح في بعض معتقداتهم، ولكن يمكن وصف أهم المعتقدات بما يلي:

1. إنهم يؤمنون بإلهين متحدين، الأول يسمى الإله ذا القرون، ويمثل الطاقة الذكورية في الوجود ويرتبط بالشمس والقوة، ويصور عادةً على هيئة الإله اليوناني (بان) أو (الكلتي((كيرنونوس)، أما الإلهة الثانية فتسمى الإلهة الثلاثية، وتمثل الطاقة الأنثوية وترتبط بالقمر والحياة والسلام، وتصور غالباً على هيئة الإلهة اليونانية (آرتمس) أو اليونانية (ديانا).
2. يعتقدون بوحدة الوجود وأن الطبيعة هي تجسيد للإله والإلهة (Pantheism) وفي الوقت نفسه يعتقدون بأن الطبيعة مليئة بالأرواح وأنها حية؛ فالشجرة على -سبيل المثال- لها روح، وهذه الأرواح هي وليدة الآلهة، وعلى هذا الأساس فإن الطبيعة تمثل معبداً كبيراً مقدساً، ولهذا تجدهم دائماً يطالبون بحماية الطبيعة، وهذه الطبيعة مليئة بالأسرار والسحر.
3. يكون التواصل مع هذه الأرواح من خلال السحر، فمعتنقوا الويكا يرون أن السحر مفهوم مقدس، وممارس منذ القدم وهو استخدام الطاقة الروحية سواء الذاتية أو بمزجها مع عناصر وأدوات طبيعية وفي الغالب يلقي معتنقوا الويكا تعاويذهم ضمن دائرة سحرية يقيمونها من خلال ميثاق الويكا الأخلاقي (إن لم تؤذ أحداً فافعل ما شئت).
4. يؤمن معتنقوا ديانة الـ (ويكا) بالعجلة المقدسة وهي تمثل ثمانية أعياد لديهم توافق تغيرات تطرأ على الأرض وهي (الانقلابان الصيفي والشتوي، والاعتدالان الخريفي والربيعي، والأربعة الأيام التي تنصف هذه

الظواهر) وتسمى هذه الأعياد (Sabbats)، كما يحتفل كل شهر بالقمر الكامل وتسمى الاحتفالات (Esbats).

5. يعتقدون بعقيدة تناسخ الأرواح.
6. شعارهم نجمة خماسية ضمن دائرة يطلقون عليها (بنتاكل، Pentacle) تمثل رؤوسها الأربعة على العناصر الأربعة المقدسة عندهم (الأرض، والماء، والنار، والهواء) والرأس الأعلى يمثل الروح (الرشيد،٢٠١٤م، ص١٢٢-١٢٣) (Gui-ley,2008,p62,113,135, 221).

- واقع ديانة الويكا في بريطانيا

من خلال تعداد عام ٢٠١١م الرسمي في بريطانيا فإن أتباع هذه الديانة في إنجلترا وويلز واسكتلندا يقدر بـــ (١٢٧١٥)، وتعد الويكا هي أشهر الديانات الوثنية في بريطانيا وغيرها من دول العالم الغربي، ويتوقع بأن النسبة مرتفعة الآن خاصةً إذا علمنا بأن الذين ينتمون إلى الديانات الوثنية بشكل عام كانوا في تعداد عام (٢٠٠١م) يمثلون سبعة أشخاص لكل (١٠٠٠٠) أما في عام (٢٠١١م) فقد كانت النسبة أربعة عشر شخصاً لكل (١٠٠٠٠)(Melton,2018) (Ruickbie,2004,p170)، بعد انتقال الويكا من بريطانيا إلى دول العالم التي تتحدث اللغة الإنجليزية ومن أهمها أمريكا ودول العالم الغربي، أصبحت هي وغيرها من الأديان الجديدة الوثنية تخدم من خلال: الاتحاد الوثني (The Pagan Federation)(https:// /www.paganfed.org)، الاتحاد العالمي للوثنيين (The Universal Federation of Pagans) (https://occult-world.com/pa- /gan-federation).

الـ(ويكا) وبما أنها وثنية جديدة تم تطويرها في بريطانيا فإنها تعكس -في بعض جوانبها- روح الوثنيات القديمة في أرضها، الديانة الكلتية على سبيل المثال (زكار،١٩٩٧، ٤٠٧/١).

2. الديانة الدرويدية (Druidism)

لا تختلف الديانة الدرويدية عن ديانة الـ(ويكا) كثيراً في التصورات والعقائد، وفي أصل الاسم حيث يعني الدرويد بأنهم الكهنة والمتعلمون من قبائل (الكلت) الوثنية القديمة في بريطانيا وينسب إليهم بعض الصفات منها: أنهم كانوا مهرة في علم التنجيم والحسابات التقويمية، وقد قام الرومان في القرن الأول الميلادي بقمعهم واضطهادهم، أعيد ذكرهم ومحاولة الانتعاش بماضيهم في القرن السابع عشر عن طريق بعض علماء الآثار عندما تم الادعاء بأن حجارة (Stonehenge) كانت معابد للدرويد، إلا أن البدايات الحقيقية كانت عن طريق الكاتب الإنجليزي (روس نجلز،Ross Nichols) وهو صديق لـ(جيرالد جارندر-Gerald Gard

ner) مؤسس الـ(ويكا)(زكار،١٩٩٧م،٣٦٥/١) (الرشيد،٢٠١٤م، ص١٢٤-١٢٥).

- أهم المعتقدات لدى ديانة الدرويدية

لا توجد اختلافات كبيرة بين الديانات الوثنية الجديدة، فالاعتقادات التي ذُكرت في ديانة الـ(ويكا) هي نفسها اعتقادات (الدرويدية)، فعقيدة حلول الآلهة في الطبيعة وتعظيمها وتناسخ الأرواح وغيرها حاضرة في هذه الديانة وكذلك بعض الأعياد، إلا أن (الدرويد) لهم اجتماع سنوي يقيمونه عند معلم (Stonehenge) هو الأشهر (الرشيد،٢٠١٤م، ص١٢٥).

- واقع الدرويدية في بريطانيا

يحتل (الدرويديون) الآن المرتبة الثانية بعد الـ(ويكان) في عدد الأتباع؛ حيث بيَّن التعداد السكاني الذي أشرنا إليه سابقاً في عام (٢٠١١م) أن أعدادهم تناهز الـ (٥٠٠٠) شخص، ويتوقع بأن العدد أكبر من هذا بكثير بحكم أن آخر تعداد كان في عام(٢٠١١م)، وتمثل منظمة (Ár nDraíocht Féin (ADF)) الديانة وترعى شؤونها ومقرها في إيرلندا تأسست عام (١٩٨٣م) (Guiley,2008,p11).

ثانياً: واقع الأديان الأخرى وتاريخها في بريطانيا

تُعَدُّ الأديان الأخرى غير الوثنية اتجاهاً جاذباً جديداً ليس في بريطانيا فحسب بل في معظم الدول العلمانية، وبحسب ما ذكرناه في ديباجة هذا المبحث، فإن أتباع الاتجاهات الدينية الحديثة في ازدياد -سواءً أكانت ديناً أم حركة -، وذكرنا أيضاً الأسباب التي أدت إلى هذا الأمر، وفي هذا الفرع اخترت بعضاً من الأديان -قد يطلق عليها البعض حركات دينية- أراها من أكبر المجموعات الدينية الموجودة في بريطانيا، ولها أتباعها المؤثرون الذين يمارسون الدعوة إلى تصوراتها ومعتقداتها، ومن المناسب هنا أن نتناولها بشيء من الحديث، خاصةً أن من أهداف هذا البحث مساعدة الجهات المعنية بابتعاث الطلاب وغيرها من الجهات الحكومية في بلادنا لمعرفة هذه الاتجاهات الدينية الحديثة، لتجنب تأثيراتها السلبية على أبنائنا وعلى المسلمين.

وأود أن أشير إلى أنني في هذا الفرع سأتناول ثلاث ديانات متنوعة في بريطانيا لها حضورها وتأثيرها، وذلك من خلال التعريف بهذه الديانات، وعقائدها، وواقعها في بريطانيا.

1. شهود يهوه (Jehovah Witnesses)

يعتبر شهود يهوه إحدى التوجهات الدينية الحديثة التي تنتشر في بريطانيا وبقوة، وتجد أتباعها في كل مدينة رئيسة وفي الشوارع العامة وأماكن التسوق ومحطات القطارات، يقومون بدعوة أفراد المجتمع البريطاني أو الوافدين إليه إلى الانضمام إليهم، وإلى جماعتهم.

وتجدر الإشارة إلى أن شهود يهوه -كما يقولون عن أنفسهم- جماعة مسيحية دولية لدراسة الإنجيل بتفسير جديد، وشهود يهوه: مجموعة من المسيحيين حول العالم، الذين يشهدون بنشاط عن يهوه (الله) ومقاصده التي تؤثر في الجنس البشري، وهم يؤسسون معتقداتهم على الكتاب المقدس وحده (الكنبلي،٢٠٠٨م،ص٢٨)، ويذكرون في مواقعهم الرسمية بأنهم موجودون في (٢٤٠) بلداً حول العالم، بأتباع يبلغ تعدادهم (٨.٦٨٣.١١٧) من خلال (١١٩.٧١٢) جماعة في تلك البلدان حسب إحصائية عام (٢٠٢٠م) (https://www.jw.org/en/). وقد تأسست هذه الجماعة في عام(١٨٧٢م) من قبل (تشارلز راسل) الذي ألف كتاباً في عام (١٨٧٦م) بعنوان: العوالم الثلاث؛ حيث ذكر فيه أن نهاية العالم في عام (١٩١٤م)، وفي هذا العام سوف تنتهي أزمنة العالم وسوف يرتفع غضب الله عن اليهود، ولهذا فإنه من الواجب أن يعودوا لفلسطين لإنشاء دولة يهودية وأنه يجب مساعدة اليهود لبلوغ هذا الهدف، وقد كان العام (١٨٨١م) بداية رسمية للجماعة؛ حيث أسس (تشارلز) جمعية برج مراقبة صهيون للكراريس، في ولاية بنسلفانيا بأمريكا ، ثم تولى (جوزيف فرانكلين) رعايتها في عام (١٩١٧م)، وبعدها تغير الاسم إلى شهود يهوه في عام(١٩٣١م) (حمادة،٢٠٠٣م،ص٢٢) (https://www.) (Melton,2019).

تحارب الطوائف النصرانية المختلفة شهود يهوه، ويقولون: إنها بدعة من ضمن مئات البدع التي ظهرت في التاريخ المسيحي) خوري،١٩٩٦م) (حمادة،٢٠٠٣م، ص١٩).

- أهم المعتقدات لدى شهود يهوه

-1 يؤمنون بـ(يهوه) إلها لهم وبعيسى رئيسا لمملكة الله، وينكرون عقيدة التثليث النصرانية (رستم،٢٠٠٥، ص٢٣٠) (https://www.jw.org/en/:).

-2 يؤمنون بالكتاب المقدس للنصارى ولكنهم يركزون على الفهم الحرفي والاتباع الدقيق له بعهديه القديم والحديث. (الموسوعة الميسرة،١٤٢٠، ٦٤٨/٢)

-3 ينكرون رمزية الصليب؛ فالمسيح عليه السلام قد صُلب على جذع شجرة أو خشبة مائلة، وما الصليب إلا بدعة (رستم،٢٠٠٥، ص٢٤٧).

-4 ينكرون اليوم الآخر وخلود النفس، ويحرمون نقل الدم إلى المرضى والجرحى (موسوعة الأديان،٢٠٠١م، ص٣٢٠).

-5 تهيئة النفوس لإقامة الدولة اليهودية الكبرى؛ حيث يعتقدون بقرب قيام حرب تحريرية يقودها عيسى -وهم جنوده- يزيحون بها جميع حكام الأرض، وحددوا ذلك عدة مرات في مواعيد تاريخية سابقة لم تقع، فتعرضوا بذلك لتناقضات

وانتقادات.

-6 يقتطفون من الكتاب المقدس الأجزاء التي تحبب إسرائيل واليهود إلى الناس ويقومون بنشرها(شلبي، ٢٠٠٢م، ٣٥٢/١).

ولهم عقائد كثيرة تختلف عن عقائد النصارى لكني اكتفيت بهذه لطبيعة البحث.

- واقع شهود يهوه في بريطانيا

وجودها في بريطانيا وجود قوي؛ حيث ينتشرون في أغلب المدن والأماكن الرئيسية والإحصائيات تشير إلى أنهم يصلون إلى (١٣٧.٠٢٩) فرداً، وبمراكز يصل عددها (١٦١٨) ولديهم نشاط غير عادي يقفون بالطرقات العامة بالساعات، ولطالما شاهدتهم في أثناء الدراسة هناك، يوزعون كتبهم ومجلاتهم التي تركز على المشاكل التي يعاني منها الناس في العصر الحاضر ومن أهمها مشاكل الشباب والفتيات، وباللغة التي تناسبك، كما يقومون بزيارتك في المنزل إذا طلبت ذلك وهذا متاح في الموقع الرسمي للجماعة(صفحة الجماعة في بريطانيا: https://www.jw.org/en/jehovahs-witnesses/GB/worldwide/).

2. البهائية

خرجت ديانة البهائية من رحم البابية، ويقول أصحابها إنهم جاءوا ليكملوا مسيرتها، وأن الباب جاء مبشراً بالبهاء، وأن شمس الحقيقة ستظهر في الهيكل البشري بالعظمة والإجلال- بحسب عقيدتهم-، وشمس الحقيقة الذي يقصدونه: حسين علي المازنداني-مؤسس البهائية-: ونظراً لإعدام الباب من قبل ملك إيران ناصر الدين شاه، واتهام حسين المازندانـي، ومعه مجموعة من أتباعه بمحاولة اغتيال ملك إيران ناصر الدين شاه، فيما بعد؛ وذلك انتقاماً للباب، فر ولجأ للسفارة الروسية في طهران، وهناك وفرت له الحماية ونُفي للعراق عام ١٨٥٢م، وعاش فيها وبدأ بنشر دعوته، وهناك أعلن أنه المقصود بمن سيظهره الله وفق كتاب (البيان) للباب في عام ١٨٦٣م، وجاء في دعوته أنه لم يعد هناك حاجة للبابية وأصبحت البهائية بديلاً عنها، اتفقت الدولة العثمانية والإيرانية في وقتها على نقله وإبعاده عن العراق فنقل من مكان إلى مكان حتى سجن في عكا في فلسطين عام ١٨٦٨م، وبقي في السجن حتى موته عام ١٨٩٢، تولى الزعامة بعده ابنه عباس الذي لقبه أتباع البهائي بأنه عبد البهاء، وهذا لاشك تأليه، وبعد عباس تولى الزعامة سبطه شوقي أفندي، الذي كان متزوجاً من امرأة أمريكية تدعى(روحية خانم) ثم تحولت بعد ذلك القيادة إلى مجموعة تقيم بحيفا في فلسطين المحتلة حيث مركزهم العالمي (بيت العدل البهائي العالمي)، توفي لاحقاً شوقي أفندي في بريطانيا عام ١٩٥٧م(السحمراني،١٩٨٩م، ص٦١ و١٤٥).

-أهم المعتقدات لدى معتنقي الديانة البهائية

1. يعتقد البهائيون بأن البهاء وصل إلى درجة الربوبية وأنه المقصود بقول الله تعالى (وجاءَ ربُك والَملَكُ صفاً صفا) (النجار،١٩٩٨م، ص٩٣).
2. يعتقدون بالحلول والاتحاد والتناسخ وينكرون القيامة والجنة والنار.
3. يقدسون العدد (١٩) ويجعلون أشهر السنة (١٩) شهراً، وعدد أيام الشهر (١٩) يوماً.
4. يتفقون مع النصارى في القول بصلب المسيح عليه السلام.
5. الصلاة تؤدي تسع ركعات، ثلاث مرات والوضوء بماء الورد، وإن لم يوجد فالبسملة بسم الله الأطهر خمس مرات.
6. الصيام يكون في الشهر التاسع عشر شهر (العلا)، فيجب فيه الامتناع عن تناول الطعام من الشروق إلى الغروب مدة تسعة عشر يوماً (شهر بهائي) ويكون آخرها عيد النيروز، والصيام خاص بمن عمره (١١) إلى (٤٢) بعدها لا يجب عليه الصيام.
7. تحريم الجهاد وحمل السلاح وإشهاره ضد الأعداء.
8. يعتقدون بأن النبي محمداً صلى الله عليه السلام ليس خاتم النبيين، وأن دين الباب ناسخ لدين الإسلام، وقد وضعوا كتباً معارضة للقرآن الكريم.
9. يبطلون الحج إلى مكة، وحجهم حيث دفن البهاء في (البهجة) في حيفا في فلسطين.
10. يدَّعون أن دينهم دين عالمي يشمل كل الأديان، وأن البهاء هو نبي القرن التاسع عشر، يقولون: إن البهائية (ليست ديناً جديداً، إنها الديانة المجددة، والتي تقوم على قمة أهرامات الديانة البروتستانتية والكاثوليكية والإسلامية واليهودية والبوذية...). (الموسوعة الميسرة،١٤٢٠/١،٤١٢) (حمزة،٢٠٠٥، ص١٦٩) (موسوعة الأديان،٢٠٠١م، ص١٤٦) (السحمراني،١٩٨٧م، ص٧٩) (ظهير،١٩٧٩م، ص٩١) (أسلمنت، ٢٠٠٦م، ص٧٠).

إلى غير ذلك من العقائد والتشريعات التي جعلتهم في حكم المرتدين عن دين الإسلام، ولهذا استنكر العالم الإسلامي كله معتقداتهم واتضح للمسلمين أنهم صنيعة الاستعمار وربيبته، فأصدروا فيهم الفتاوى، ومن ذلك: فتوى مجمع الفقه الإسلامي بمكة المكرمة، ودار الإفتاء المصرية، بخروج البهائية عن شريعة الإسلام (إسماعيل،٢٠٠٩م، ص٥٦٠-٥٦٢).

- واقع البهائية في بريطانيا

بعد تولي عبد البهاء زعامة البهائية، زار سويسرا، وحضر مؤتمر بال الصهيوني- حيث تم تكريمه فيما بعد بلقب «سير» من الحاكم البريطاني لحيفا عام ١٩٢٠م- زار أيضاً لندن

عام١٩١١م في شهر سبتمبر، وزيارته إلى لندن -تعتبر هذه بداية دخول البهائية إلى الأراضي البريطانية- حيث ألقى خلالها خطبةً في كنيسة (سانت جونس وستمنستر) وجلس مع رؤسائها، ثم رحل إلى باريس، وبعدها أمريكا الشمالية، وأسس في شيكاغو أكبر محفل للبهائية، وفي عام ١٩١٢م في شهر ديسمبر بعد عودته من أمريكا-بعد رحلته الطويلة- رجع مرة أخرى إلى بريطانيا وزار خلالها (ليفربول) و(لندن) و(برستول) و (أدنبره)، وقد كانت زيارته هذه أطول من الأولى حيث مكث فيها ستة أسابيع تقريباً(أسلمنت، ٢٠٠٦م، ص٦٤).

ويشار إلى أن أول من اعتنق البهائية في بريطانيا امرأة كانت تعيش في لندن تدعى (ميريام ثورنبرج كروبر) وذلك في عام ١٨٩٨م -كان هذا قبل زيارة عبد البهاء ثم تلتها امرأة ثانية تدعى(إثيل روزنبرغ) وذلك في عام ١٨٩٩م، هاتان المرأتان كونتا أول مجتمع بهائي في بريطانيا، بعد زيارة عبد البهاء لبريطانيا عام ١٩١١م، ثم تحول بعض الأشخاص البريطانيين للبهائية، وفي عام ١٩٢٢م تكونت الجمعية الروحية البهائية لإنجلترا، ثم في العام الذي يليه تكونت لكامل بريطانيا، بحلول عام(١٩٦٣م) كان هناك أكثر من (٥٠) تجمعاً بهائياً منتشراً في كامل الدولة البريطانية، وفي عام(١٩٧٤م) نمت إلى (١٠٢) وفي عام ١٩٩٢م ازدادت هذه التجمعات لتصل (٢٠٠) (BBC,2009, Bahá'í history in the UK).

أما من حيث عدد البهائيين فيبلغ في بريطانيا قرابة (٧٠٠٠) شخص، وهذا نقلاً عن موقعهم الرسمي في بريطانيا، وأما الإحصائية الرسمية التي بنيت على أساس تعداد ٢٠١١م فإنهم قد كانوا (٥٠٢١) شخصاً(https://www.bahai.org/community-i-baha-uk-of-copy/uk).

كما أن للبهائية موقعاً رسمياً ينشرون فيه أخبارهم ومطبوعاتهم وهو على الرابط (https://www.bahai.org.uk/) وهو الموقع الرسمي للجمعية الروحية الوطنية للبهائيين في المملكة المتحدة، وهناك بعض الجمعيات، ومختلف التجمعات والحركات الصغيرة التي وضعت لنفسها صفحات تُعَرِّفُ بها وبأنشطتها وتمُكِّنَ البهائيين من التواصل فيما بينهم، ومن خلال هذا الموقع الإلكتروني الذي جمع كل الصفحات المتاحة في بريطانيا والمتعلقة بتجمعات البهائيين (http://www.warble.com/UK/Bahai/)، وهناك أيضاً دار نشر لطباعة المجلات والمطبوعات البهائية في بريطانيا(https://www.bahaibooks.org.uk/)

3. القاديانية

القاديانية تنسب إلى مدينة (قاديان) في إقليم البنجاب(الغوري،٢٠٠٣م،ص٢٠) ، مؤسسها

هو غلام أحمد ميرزا القادياني، ولد في عام(١٨٣٩م)، كانت نشأته في أسرة مقربة من الإنجليز المستعمرين لبلاد الهند آنذاك، حصل على وظيفة حكومية في بدايات شبابه، ثم ترك العمل عام(١٨٦٨م) وتوجه إلى الدراسات الدينية، اهتم منذ نشأته بتعلم الشعوذة؛ حيث ذكر أنه يفتخر بحصوله على علم التنجيم من والده، وعرف عنه بأنه كان يعاني من بعض الأمراض الصحية والنفسية، ظهر داعياً للإسلام في عام(١٨٨٠م) بعد أن بلغ الأربعين من عمره، ولكنه انحرف بعد ذلك وأخذ يدعو الناس إلى مبايعته، مدعيًا أنه إمام مجدد و(مأمور من الله)، ثم تطور ادعاؤه إلى أن قال بأنه المسيح عليه السلام؛ لأن المسيح قد مات، وكان ذلك في عام(١٨٩١م)، ثم تطور في ادعاءاته إلى أن ادعى بأنه النبي صراحة وذلك في عام(١٩٠٠م)، ويقال: إن ثلاثة عوامل قد أثرت في حياته: تأثره بأبيه العراف، وبالأمراض النفسية التي كان يعاني منها، وكذلك تأثره باحتضان الإنجليز له (القادياني،٢٠١٥م،ص١٣٩) (الغوري،٢٠٠٣م،ص٢٣).

- **أهم المعتقدات لدى معتنقي ديانة القاديانية**

1. يعتقدون بأن الله تعالى، يصوم ويصلي ويصحو ...-تعالى الله عما يقولون علواً كبيرا-
2. يعتقد القادياني بأن إلهه إنجليزي؛ لأنه كان يخاطبه بالإنجليزية.
3. يعتقدون بأن النبوة لم تُخْتَم بنبوة سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم، بل هي جارية، وأن الله مازال يرسل الأنبياء لإصلاح هذه الأمة.
4. تعتقد القاديانية بأن الغلام القادياني، يوحى إليه، وينزل عليه كلام الله، وإلهاماته كالقرآن
5. يردون الأحاديث الصحيحة التي تخالف أقوال الغلام القادياني، ويقبلون الأحاديث الموضوعة الموافقة لكلامه.
6. يعتقدون بأنه قد نزل على الغلام القادياني كتاب اسمه (الكتاب المبين)، وهو من عشرين جزءاً.
7. يقدسون مدينة(قاديان) ويعتبرونها كمكة والمدينة.
8. يعتقدون بأنهم أصحاب دين مستقل، وبأن شريعتهم شريعة مستقلة.
9. الحج عندهم هو الحضور في المؤتمر السنوي في مدينة (قاديان).
10. طالبوا المسلمين بإلغاء الجهاد، فالقادياني يقول لا جهاد بعد حضوري، فنحن نرفع علم الصلح وراية الأمان، ويُتْبِعُ هذا الطاعة والولاء للحكومة الإنجليزية.
11. يرون أن كل من لا يؤمن بعقيدة غلام القادياني، فهو كافر مخلد في النار.
12. يستخدمون في دعوتهم ثلاثة مبادئ رئيسة:

أن مؤسس الدعوة غلام أحمد يشبه المسيح عليه السلام في دعوته، وأنه لا فرق بين الأديان السماوية إلا بالأفكار، وأن القاديانية تدعو للسلم ولتعارف الشعوب. (الموسوعة الميسرة،١٤٢٠ه،٤١٧/١) (الغوري،٢٠٠٠م، ص٣٢٦-٣٤٥) (السحمراني،١٩٨٩م، ص١٥٢).

- علاقة الإنجليز بالقاديانية

لا يخفى على أحد هذا الدعم الذي لقيته القاديانية من الإنجليز المستعمرين، وهو بذلك الدعم أخلص لها أيما إخلاص، صرح بذلك القادياني نفسه. حيث يقول: «نحن نتحمل كل البلايا لأجل حكومتنا المحسنة، وسنتحمل أيضاً في المستقبل لأنه واجب علينا أن نشكرها؛ لإحسانها، ومنتها علينا، ولا شك نحن فداء بأرواحنا وأموالنا للحكومة الإنجليزية ودوماً ندعو لعلوها، ومجدها سراً وعلانية». ويمكن تلخيص أسباب علاقته القوية بالإنجليز وأسباب دعمهم له فيما يلي:

1. علاقة أسرته القديمة بالإنجليز وعمل والده، ثم هو لاحقاً معهم.
2. عمله مع الجمعيات التبشيرية المسيحية التي نشطت في ذلك الوقت.
3. دعوته للاستسلام للإنجليز، ووقف الجهاد، ومقاومتهم، يقول عن هذا: (لقد قضيت عمري في تأييد الحكومة الإنجليزية ونصرتها،وألفت في منع الجهاد.....الخ).
4. التسهيلات التي حصل عليها من قبل الإنجليز، ابتعاث أصحابه للدراسة في أوربا وبريطانيا.
5. ادعاؤه الشفاعة للإنجليز وأنهم سوف ينجون من العذاب بسبب بركته، ويستدل بقول الله تعالى (وما كان الله معذبهم وأنت فيهم).
6. كان للقاديانيين جريدة اسمها (الفضل)، كانت تصدر بدعم بريطاني وتحاول نشر مفاهيم هذه الفرقة الضالة.
7. اشترط الإنجليز على باكستان بعد انفصالها عن الهند أن يكون وزير خارجيتها أحد القاديانيين، هو: ظفر الله خان، وهذا مقصد خبيث منهم حتى يؤثر في بعض مصالحهم. (السحمراني،١٩٨٩م، ص١٤٢-١٥١)

- واقع القاديانية في بريطانيا

استنادا على ما سبق يمكن القول: إن حضور القاديانيين لبريطانيا كان سهلاً حيث تمكنوا من الدعوة إلى عقائدهم -الباطلة- مستغلين ذلك الدعم، حيث بدأت الجماعة دعوتها في بريطانيا عام ١٩١٣م، عن طريق الداعية: فاتح محمد سيال، والذي قام على الفور ببناء مسجد في لندن وتم افتتاحه عام ١٩٢٦م، وسمي بمسجد الفضل (http://www.baitulfutuh.org/mosques/othermosques/fazal.shtml)، ثم توسعت الجماعة وبنت عدة مساجد، كان من أكبرها مسجد بيت الفتوح. ذكرت

جريدة (الإيكومنست، The Economist) بأن عددهم وصل إلى (٣٠.٠٠٠) في بريطانيا (https://www.economist.com/the-economist-explains/2016/05/20/why-are-britains-ahmadis-worried-about-the-future)، وهناك مجلة شهرية تصدر باسم (التقوى) عن دار الرقيم في بريطانيا، ولهم قناة تليفزيونية أيضاً باسم القناة التليفزيونية الإسلامية. ولهم موقع على الإنترنت باسم الجماعة الإسلامية الأحمدية في بريطانيا(https://www.loveforallha-tredfornone.org). كما تجدر الإشارة إلى أن المجلس الإسلامي في بريطانيا (MCB) لم يعترف بالقاديانية ضمن المجموعات الرسمية المنتمية إليه (Nasser,2016).

خاتمة

من خلال ما ذكر سابقًا، يمكن بيان أهم النتائج والتوصيات كما يلي:

1. أهم النتائج

أولا: لا يعرف شيء عن التاريخ البريطاني قبل دخول الرومان إليها، وعليه فلا توجد معلومات كافية عن المعتقدات والأديان في تلك الفترة التي عرض لها البحث.

- **ثانيا:** الكنيسة الكاثوليكية في روما واجهت ثورة محتجين بسبب أعمال الفساد والقمع وإلزام الناس بعقائد لا أصل لها، وقد انتهت الأمور إلى ظهور المذهب البروتستانتي، وانحسار سلطتها البابوية.
- ثالثا: (جون ويكليف) أسس المذهب البروتستانتي قبل (مارتن لوثر)؛ حيث قاد - بحماس- حركات الإصلاح الديني مبكراً من بريطانيا.
- **رابعا:** لم يكن انفصال الكنيسة الإنجليزية عن الكنيسة البابوية في روما ليس لأغراض دينية وإنما كان لمصالح خاصة.
- **خامسا:** الكنيسة (الأنجليكانية) باتت جزءاً من الدولة، وملك بريطانياً رئيساً عليها، ورئيس أساقفتها
- **سادسا:** الكنيسة (الأنجليكانية) وإن كانت تنتمي إلى البروتستانتية، لكنها في حقيقتها مذهب مختلط بين الكاثوليكية والبروتستانتية.
- **سابعا:** الكنيسة ا(الأنجليكانية) في بريطانيا تنحسر لعدة أسباب، وقد أفضت الأرقام والإحصاءات إلى هذه النتيجة.
- **ثامنا:** أدت الانشقاقات وكثرة الكنائس المستقلة داخل البروتستانتية ـــ وحتى داخل الكنائس الداخلية ـــ إلى أن بعض كهنتها أصبح أكثر من أتباعها.
- **تاسعا:** أتباع الكنيسة الأرثوذكسية أقل المذاهب الكنسية حضوراً في بريطانيا، وذلك بسبب العداوة مع الكنيسة الغربية التي كانت منتشرة في كامل أوربا ومنها بريطانيا..، وبعد انشقاق الكنيسة الإنجليزية عن البابوية

أصبح لهم حضور لكنه ليس بكبير، والآن لهم أتباع يمارسون أنشطتهم بحرية، كما أن لهم كنائس، ولكن ما زالت أعدادهم أقل من غير هم من الكنائس الأخرى.

- **عاشرا:** الكنيسة الكاثوليكية هي الأخرى حالها كحال الكنائس الأخرى، بل حال الديانة المسيحية في كامل أوربا وليس بريطانيا فحسب، حيث إن هناك أسبابا تخص الكاثوليكية، كونها تعرضت للاضطهاد والمحاربة من قبل الكنيسة الإنجليزية في بدايات العصر الأوربي الحديث إلى بدايات القرن الثامن عشر الذي بدأت فيه الحرية الدينية في بريطانيا.
- **حادي عشر:** بعض الكنائس لم ترض عن مبدأ الإصلاح الذي خطته الكنيسة الإنجليزية وسعت له، فأنشأت كنائس خاصة بها، يلتقون جميعاً في أنهم بروتستانت لكنهم مستقلون، وقد تعرضنا لأهمها وهي: الكنائس المشيخانية، الكنائس الميثودية، الكنائس المعمدانية.
- **ثاني عشر:** الديانات الهندية (الهندوسية، البوذية، السيخية) جميعها من الديانات الوافدة لبريطانيا، بسبب الهجرة المنتظمة لبريطانيا، وأسباب أخرى، وأتباعها في ازدياد، ولها تنظيم يحاول من خلاله الأتباع المحافظة على الهوية الدينية والثقافية في مقابل الاندماج في المجتمع البريطاني والثقافة الغربية.
- **ثالث عشر:** الدين الإسلامي هو الدين الثاني في بريطانيا بعد المسيحية؛ حيث شكل ما نسبته ٦٪ من عدد السكان بحسب الإحصاءات الأخيرة.
- **رابع عشر:** علاقة بريطانيا بالعالم الإسلامي قديمة، وقد دخل الإسلامي لبريطانيا بشكل تدريجي وهادئ.
- **خامس عشر**: يتمتع المجتمع الإسلامي في بريطانيا بتنوع عرقي كبير، ويصنف الآسيويون بأنهم النسبة الأعلى.
- **سادس عشر:** اندمج أفراد المجتمع الإسلامي في بريطانيا، حيث شاركوا في جميع الأنشطة المجتمعية والثقافية والسياسية، كما أن لهم جمعيات ومراكز تمثلهم وترفع أصواتهم ومطالباتهم، ولهم نجاحات متعددة، وفي الآونة الأخيرة، وصلوا لمجالس نيابية ومناصب حكومية كبيرة.
- **سابع عشر**: البلدان الرأسمالية العلمانية هي أكثر البلدان استضافة للأديان والحركات الدينية الجديدة.
- **ثامن عشر:** تعد بريطانيا من أكثر البلدان التي فيها حضور للأديان الجديدة ومنها الوثنية الحديثة.
- **تاسع عشر:** تمثل ديانتا (الويكا) و

(الدرويدية) أهم ديانتين وثنيتين حديثتين في بريطانيا يزداد أتباعهما مع الوقت، لأسباب متعددة، من أهمها: رغبة الأفراد في المجتمع البريطاني بإشباع حاجاتهم الروحية التي لم يجدوها في عقائدهم المسيحية، والنزعة الفردية التي تشكل مبدأ الرأسمالية، وتستخدم تلك التوجهات الدينية بعض الطرق العلاجية والاستشفاءات التي تعزز القناعة بتلك العقائد الوثنية المغلفة بروح عصرية.

- **عشرون:** تمثل الديانات (شهود يهوه، البهائية، الأحمدية) توجهات دينية لها حضور ونشاط كبيرين ومؤثرين برز من خلال نشاط أتباعها.
- **حادي وعشرون:** علاقة الإنجليز ببعض الأديان الهدامة في العالم الإسلامي، يؤكد علاقة المستعمر بأسباب ضعف المسلمين وتفرقهم، فالنشاط التبشيري ودعم بعض الفرق الضالة والأديان الهدامة، كله يخدم المستعمر الذي يزداد قوة بتراجع المسلمين.
- **ثاني وعشرون:** الديانات المتنوعة سواء الوثنية أو الديانات الأخرى المختلفة تجد لها مكاناً في بريطانيا، نتيجة أسباب متنوعة ـــتناولها البحث باستفاضة ـــ، ولأن الشخص البريطاني لم يجد من الكنيسة ما تقدمه له في هذا العصر الحديث، حتى إن الكنيسة الإنجليزية في الآونة الأخيرة وضعت مكتباً للتنسيق مع المجموعات الدينية الأخرى، وأصدرت بعض التنازلات لمحاولة الانفتاح على روح التمرد السائدة في الغرب عموماً، منها ما صدر مؤخراً حول إدخال المثليين والسماح بتكريسهم كهنة في الكنيسة.

2. أهم التوصيات

- **أولا:** تنبيه الطلاب المبتعثين بالدور الذي تقوم به هذه الأديان الباطلة ودورها في دعوة الشباب لمعتقداتها، ومن أكثر هذه التوجهات التي تنشط بقوة في بريطانيا هم شهود يهوه، وقد عانيت منهم كثيراً إبان دراستي هناك في عام ٢٠١٧م، فتجدهم في كل مكان وفي كل الظروف، يحاولون الحديث معك واهداءَك بعض الكتب، ويعد هذا أمراً خطيراً على طلابنا المبتعثين.
- **ثانيا:** توجيه الباحثين إلى دراسة الحالة الدينية في كل دول أوربا؛ لأنها بيئة مناسبة لدخول الإسلام، ولكن هذا يحتاج منا إلى تضافر الجهود معا ودراسة كل ما يتعلق بالمجتمع هناك.
- **ثالثا**: توجيه الجمعيات الدعوية والمؤسسات الوقفية إلى استثمار الحرية الدينية في بريطانيا وغيرها من الدول الأوربية لإنشاء المدارس والمساجد، وإعانة المسلمين هناك.
- **رابعا:** يجب على أهل السنة الحضور

القوي في كل مناشط العمل المؤسسي والمجتمعي في بريطانيا، ودعم بعض الجمعيات حتى تتقوى للوقوف أمام بعض التيارات المخالفة للعقيدة الصحيحة. كالشيعة، والبهائية، والقاديانية، كما يجب استغلال الوجود القوي لأهل السنة للتأثير على الحكومة البريطانية في بعض قراراتها وتجييرها لمصالحهم.

- **خامسا:** يجب دعم العمل المشترك وتفعيل الاتفاقيات بين الجامعات في المملكة مع الجامعات البريطانية خاصة التي تعتني بدراسة الإسلام، ولها مراكز قائمة وفاعلة، مما سيكون له أثره الإيجابي العظيم في المستقبل القريب والبعيد -إن شاء الله-.

3- مسرد المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية

ابن رستة، أحمد بن عمر. (بدون). الأعلاق النفيسة، دار الكتب العلمية: بيروت.

أسلمنت، ج.أ .(٢٠٠٦م). بهاء الله والعصر الجديد، دار الوراق: لندن.

.إسماعيل، محمد حسن. (٢٠٠٩م). البابية والبهائية - تاريخا وعقيدة - ردودنا عليهم في كتابهم عبد البهاء والبهائية، دار الكتب العلمية.

الأعظمي، محمد ضياء. (٢٠٠١م). دراسات في اليهودية والمسيحية ومعتقدات الهند، مكتبة الرشد.

باردنر، جفري. (١٩٩٦م). المعتقدات الدينية لدى الشعوب، مكتبة مدبولي: القاهرة.

بساتين، راجح إبراهيم. (٢٠٠٧م). المسيحية البروتستانتية وعلاقتها بالصهيونية في الولايات المتحدة الأمريكية، دار زهران: الأردن.

البنيان، أحمد عبد الله. (بدون). ترجمات معاني القرآن الكريم إلى اللغة الإنجليزية ومراعاة خروج الكلام عن مقتضى الظاهر، المؤلف.

البهلال، طارق. (٢٠١٥م). الأديان الجديدة في اليابان، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية مركز النشر بجامعة المجمعة.

بين بوتشر & ويسلي ستيفنسون (٢٠٢٠م) كيف غيرت الهجرة وجه بريطانيا. BBC، رابط: https:// www.bbc.com/arabic/world-51189059

التمسماني، محمد حمادي. (٢٠٠٧م). تاريخ حركة ترجمة معاني القرآن الكريم من قِبل المستشرقين ودوافعها وخطرها.

بورين، جين هوب؛ فان لوون. (٢٠٠٠م). بوذا، ترجمة: حسن ابراهيم، المجمع الثقافي: أبو ظبي

الحربي، علي بن عتيق.(٢٠١٨م). أسس مناهج البحث العلمي وتحقيق النصوص في العلوم الإسلامية والعربية، الناشر المتميز.

الحسن، يوسف. (٢٠٠٥م). البعد الديني في السياسة الأمريكية تجاه الصراع العربي الصهيوني (دراسة في الحركة المسيحية الأصولية الأمريكية)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

حمادة، حسين عمر. (٢٠٠٣م). (شهود يهوه) بين برج المراقبة الأمريكي وقاعة الملكوت التوراتي.

حمزة، محمد.(٢٠٠٥م). نشأة الفرق الإسلامية، دار قتيبة: دمشق.

الخمار، رائد. (٢٠٠٥م). المسلمون في بريطانيا، محطات الهجرة والاستيطان، جريدة القبس، على الرابط: https://qabas.news/160072

خوري، فريد. (١٩٩٦م). الرد المسيحي على عقائد شهود يهوه، دار منشورات النفير: بيروت.

دار النفائس.(٢٠٠١م). موسوعة الأديان الميسرة، دار النفائس، بيروت.

رانت، ديو؛ ول، آريل. (١٩٨٨م). قصة الحضارة، ترجمة: محمد بدران، دار الجيل: بيروت.

رستم، سعد.(٢٠٠٥م). الفرق والمذاهب المسيحية منذ

ظهور الإسلام حتى اليوم، دار الأوائل: دمشق.
الرشيد، هيفاء. (٢٠١٤م). حركة العصر الجديد مفهومها ونشأتها وتطبيقاتها، مركز التأصيل للدراسات والبحوث، الرياض
زكار، سهيل. (١٩٩٧م). المعجم الموسوعي للديانات والعقائد والمذاهب والفرق والطوائف في العالم، دار الكتاب العربي.
الزين، محمد. (٢٠٢٠م). الموسوعة العربية السورية، مج ١٩ على الرابط: http://arab-ency.com.sy/detail/10687
السحماني، أسعد.(١٩٨٩م). البهائية والقاديانية. دار النفائس: بيروت.
سعداوي، صلاح عبد التواب. (بدون) ألف معلومة عن القرآن الكريم، مكتبة المشارق.
سيرغي، توكاريف. (١٩٩٨م). الأديان في تاريخ شعوب العالم. الأهالي للطباعة والنشر: دمشق.
شلبي، أحمد. (٢٠٠٠م). معتقدات الهند الكبرى-الهندوسية،الجينيةالبوذية-مكتبةالنهضةالمصرية.
شلبي، أحمد.(١٩٩٨م). اليهودية، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.
(شهود يهوه)من هم؟ وبماذا يؤمنون؟ International Bible Students Association, Brooklyn, New York,
الصياد، ملاك أبو الفتوح. (٢٠١٨م). نشأة جون ويكليف، مجلة عين شمس للآداب.
الطريحي، محمد سعيد. (٢٠٠٩م). السيخ عقائدهم وتاريخهم،دار نينوىللدراساتوالتوزيع،دمشق.
طويل، يوسف العاصي.(٢٠١٧م). الأصولية المسيحية والصحوة الإسلامية، مكتبة حسن العصرية.
ظهير، إحسان الله. (١٩٧٩م). البهائية نقد وتحليل، إدارة ترجمان السنة: باكستان
غازي، علي عفيفي.(٢٠١٧م). مراجعة لكتاب (أوائل ترجمات معاني القرآن الكريم في اللغات الأوروبية،لمؤلفه:محمدهمامفكري)،مجلةفكر.
الغوري، سيد. (٢٠٠٣م). القاديانية، دار الفارابي: دمشق.
فوزي، محمد حميد. (١٩٩١م). عالم الأديان بين الأسطورة والحقيقة، منشورات جمعية الدعوة الإسلامية العالمية: ليبيا.
القادياني، غلام أحمد. (٢٠١٥م). حقيقة الوحي، رقيم برس: بريطانيا.
كازانوفا، خوسيه. (٢٠٠٥م). الأديان العامة في العالم الحديث، مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت.
الكنبلي، محمد سانوغو. (٢٠٠٨م). (شهود يهوه) آراؤهم وآثارهم، الدار العربية للموسوعات، بيروت: لبنان.
لويمر، جون. (١٩٩٠م). تاريخ الكنيسة، ترجمة: عزرا مرجان، دار الثقافة
مطر، نبيل. (٢٠٠٢م). الإسلام في بريطانيا، ترجمة: بكر عباس، المجلس الأعلى للثقافة: القاهرة،
مظهر، سليمان. (٢٠٠٠م). قصة الديانات، المجلس الأعلى للثقافة.
معجم المعاني. (عربي): http://tiny.cc/11qqiz
44. 44. مقار،شفيق.(١٩٩٢م).المسيحيةوالتوراة، رياض الريس للكتب والنشر، لندن.
النجار، عامر. (بدون) في مذاهب اللا إسلاميين، البابية، البهائية، القاديانية، مكتبة الثقافة الدينية: القاهرة.
الندوة العالمية للسباب الإسلامي. (١٩٩٩م). الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، الندوة العالمية للشباب الإسلامي: الرياض.
نصوري، فارس. (٢٠١٢م). الملك هنري الثامن والانفصال عن الكنيسة الرومانية، مجلة أبحاث البصرة، مج ٣٧، ع ٣.
نومسوك، عبد الله. (١٩٩٩م). البوذية تاريخها وعلاقة الصوفية بها، مكتبة أضواء السلف: الرياض.
هنتر، شيرين. (٢٠١٦م). الإسلام الدين الثاني في أوربا (المشهد الاجتماعي والثقافي والسياسي الجديد)، المركز القومي للترجمة: القاهرة
يوسف، رجينا (٢٠١٣م) تاريخ المساجد في بريطانيا بدأ مع المهاجرين المسلمين، جريدة الشرق الأوسط على الرابط:

Cush, D. (2019). Paganism, link: https://www.reonline.org.uk/wp-content/uploads/2019/05/Paganism.pdf

Diana St Ruth*2005))* History of Buddhism in Britain, BBC, link: https://www.bbc.co.uk/religion/religions/buddhism/history/britishbuddhism_1.shtml

Edwards, K., & Warren, M. (2016). Is God really dead? How Britain lost faith in the church, link:https://theconversation.com/is-god-really-dead-how-britain-lost-faith-in-the-church-67207.

Emma, T., & Caroline, S. (2016). A Survey of Buddhist Buildings in England, The Centre for Religion and Public Life University of Leeds, link: https://historicengland.org.uk/images-books/publications/survey-of-buddhist-buildings-in-england/buddhist-buildings/

Field, C. D. (2014). Measuring religious affiliation in Great Britain: the 2011 census in historical and methodological context. *Religion, 44*(3).

Geaves, R. (2017). Abdullah Quilliam (Henri De Léon) and Marmaduke Pickthall: Agreements and Disagreements between Two Prominent Muslims in the London and Woking Communities. Marmaduke Pickthall Islam and the Modern World

Guiley, R. (2008). The Encyclopedia of Witches, Witchcraft and Wicca

Gordon, M.2018)). Wicca, Encyclopedia Britannica, inc, link: https://www.britannica.com/topic/Wicca.

Lambert, T. (2020). Christianity in Roman Britain,link: http://www.localhistories.org/christian.html.

Lewis, B. (1957). The Muslim Discovery of Europe. Bulletin of the School of Oriental and African Studies, University of London,20(1/3), 409-416. Retrieved March 25, 2020, from www.jstor.org/stable/610392

Leyshon, G. (2004). Catholic statistics. Priests and population in England and Wales, 1841–2001.

Nash, G. (2017). *Marmaduke Pickthall, Islam and the Modern World* (pp. VII-254). Brill.

Partridge, C. (2004). Encyclopedia of new religions: New religious movements, sects and alternative spiritualities. Lion.

Richards, A. 2014(). New Religious Movements in the UK: adapting to a changing society, (EZW), Berlin, link: https://www.ezwberlin.de/downloads/MD_2_2014_Anne_Richards_NRM_in_the_UK.pdf

Ruickbie, L. (2004). *Witchcraft Out of the Shadows.* Robert Hale.

Sabrina, L. (2006). *Exploring Wicca, Updated Edition: The Beliefs, Rites, and Rituals of the Wiccan Religion*. Red Wheel/Weiser.

https://archive.aawsat.com/details.asp?section=54&article=737320&issueno=12656#.XpnC7VMzZQJ

ثانياً- المراجع الأجنبية

Ali, S. (2015). British Muslims in Numbers: A Demographic Socioeconomic and Health Profile of Muslims in Britain Drawing on the 2011 Census, The Muslim Council of Britain (MCB).

The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2019) Reformed church, link: https://www.britannica.com/topic/Reformed-church

William, H. M. (2020). Sikhism, link: https://www.britannica.com/topic/Sikhism/Guru-Gobind-Singh-and-the-founding-of-the-Khalsa)

Nesbitt, E. (2016). *Sikhism: A very short introduction*. Oxford University Press.

Guiley, R. E. (2008). The Encyclopedia of Witches, Witchcraft and Wicca.

"British Social Attitudes: Religion - Identity, behaviour and belief over two decades" The National Centre for Social Research. Link: https://www.bsa.natcen.ac.uk/media/39293/1_bsa36_religion.pdf

Barnabas, F. (2019). How Britain led the world in developing freedom of religion, Isaac Publishing: USA, link:https://barnabasfund.org/sites/default/files/resources/campaigns/our-religious-freedom/how-britain-led-the-world-in-developing-freedom-of-religion_web.pdf

BBC (2010) How many Catholics are there in Britain, link: https://www.bbc.com/news/11297461

BBC (2009) History of Islam in the UK, link: http://www.bbc.co.uk/religion/religions/islam/history/uk_1.shtml

Brown, C. (2009). *The death of Christian Britain: understanding secularisation, 1800–2000*. Routledge.

Bullivant, S. (2016). Contemporary Catholicism in England and Wales: A statistical report based on recent British social attitudes survey data.

Chawla, A. (2000). Hindu dharm–global religion of the modern world.link: https://sanskritdocuments.org/articles/AnilC2HinduDharmGlobalReligionbyAnilChawla.pdf

Clarke, P. (2004). *Encyclopedia of new religious movements*. Routledge.

Curtice, John & Other (2019) British Social Attitudes 36. NatCen,p21, link: https://www.bsa.natcen.ac.uk/media/39363/bsa_36.pdf

https://www.ezw-berlin.de/downloads/MD_2_2014_Anne_Richards_NRM_in_the_UK.pdf
http://natcen.ac.uk/
https://www.britannica.com/topic/Anglo-Saxon
http://www.newadvent.org/cathen/04288a.htm
https://www.telegraph.co.uk/news/religion/8633540/Ageing-Church-of-England-will-be-dead-in-years.html
https://faithsurvey.co.uk/uk-christianity.html
https://www.churchofengland.org/researchandstats
Encyclopædia Britannica (2020) Church of England, Encyclopædia Britannica, inc. link: https://www.britannica.com/topic/Church-of-England
https://faithsurvey.co.uk/uk-christianity.html
http://www.vatican.va/content/vatican/it.html
http://www.syrian-orthodox.com/news.php
http://britishorthodox.org/
http://www.sourozh.org/akathist-hymn/?SSScrollPosition=0
https://www.reuters.com/article/us-pope-britain-catholics/factbox-catholicism-in-britain-idUSTRE68C1R420100913
https://ipc.church/،
http://wcrc.ch/
https://ipc.church/churches/#presBrit(wtp
https://www.bwanet.org/
http://www.londonbaptist.org.uk/about-us/baptists/
https://www.umc.org/
http://www.nchtuk.org/
https://www.methodist.org.uk/
http://arab-ency.com.sy/detail/3977.
UK Government, Office for National Statistics,2011 census, link: https://www.ons.gov.uk/
https://www.britannica.com/topic/Hinduism/The-struggle-for-independence
https://www.bhaktivedantamanor.co.uk/home/?page_id=6()
https://www.britannica.com/topic/Hinduism/The-struggle-for-independence
http://krishnatemple.com/home/
https://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-hindu/
https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uk.html
http://www.bradfordmandir.org/
http://www.britishsikhreport.org/wp-content/uploads/2019/05/British-Sikh-Report-2019.pdf
https://www.sgsss.org/
https://www.bbc.com/news/uk-england-21711980
UK Government, Office for National Statistics,2011 census, link: https://www.ons.gov.uk/ -http://news.bbc.co.uk/2/
Saliba., & Melton. (2003). *Understanding new religious movements*. Rowman Altamira.
Soeren, K. (2012). Islam: Fastest-Growing Religion in Britain, Gatestone Institute, link: https://www.gatestoneinstitute.org/3500/islam-growing-religion-britain
The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2017). Presbyterian Church of England, link: https://www.britannica.com/topic/Presbyterian-Church-of-England
The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2020). United Methodist Church, Encyclopædia Britannica, linkhttps://www.britannica.com/topic/United-Methodist-Church
The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2017). Neo-Paganism, Link: https://www.britannica.com/topic/Neo-Paganism
Thomas, E. (2000). *The Life of Buddha as Legend and History*. Dover Publications.
Voas, D., & Crockett, A. (2005). Religion in Britain: Neither believing nor belonging. *Sociology, 39*.(1)
William L. Sachs &Ralph Stanley Dean2020)) Anglicanism, Encyclopædia Britannica ،inc. link:https://www.britannica.com/topic/Anglicanism#ref40115
Woodhead, L., & Catto, R. (2013). *Religion and change in modern Britain*. Routledge.
Woodhead, L., Partridge, C., & Kawanami, H. (2016). *Religions in the modern world: Traditions and transformations.* Routledge.

ثالثاً- الصفحات الإلكترونية

BBC (2009) Bahá'í history in the UK, Link: https://www.bbc.co.uk/religion/religions/bahai/history/uk.shtml
https://www.bahai.org.uk/copy-of-uk-baha-i-community
https://www.bahaibooks.org.uk/
http://bahai-library.com/uhj_nine_pointed_star/?file=uhj_nine_pointed_star
http://www.baitulfutuh.org/othermosques/fazal.shtml
https://www.economist.com/the-economist-explains/2016/05/20/why-britains-ahmadis-are-worried
https://www.loveforallhatredfornone.org/
https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/apr/25/muslim-council-of-britain-ahmadi-asad-shah
https://www.jw.org/en/jehovahs-witnesses/worldwide/GB/.
https://www.jw.org/en/bible-teachings/questions/
https://www.jw.org/en/
https://paganism-ar.blogspot.com/2018/08/blog-post_9.html
https://www.britannica.com/topic/Jehovahs-Witnesses
www.humanism.org.uk
www.secularism.org.uk .

Al-Hassan, Y. (2005). *The Religious dimension in American policy toward the Arab-Zionist Conflict (A Study in the American Fundamentalist Christian Movement)* (in Arabic). Center for Arab Unity Studies, Beirut.

Al-Khimar, R. (2005). Muslims in Britain, Immigration and Settlement Stations (in Arabic). Al-Qabas Newspaper, at the link: https://qabas.news/160072

Al-Bunyan, A. (N.D.). *Translations of the meanings of the Qur'an into English, considering nonliteral meanings.*

Al-Bahlal, T. (2015). *New religions in Japan* (in Arabic). Journal of Humanities and Administrative Sciences Publishing Center at Majmaah University.

Al-Tasmani, M. (2007). *The history of the translation of the meanings of the Quran by orientalists: motives and dangers* (in Arabic).

Aslamant, A. (2006). *Bahá'u'lláh and the New Age* (in Arabic). Dar al-Warraq: London.

Al-'Adhami, M. (2001). *Studies in Judaism, Christianity and Religions of India* (in Arabic). Al-Rushd Library.

Al-Rashid, H. (2014). *The New age movement, its concept, origins, and its applications* (in Arabic). Al-Tassel Center for Studies and Research, Riyadh.

Al Sayyad, M. (2018). *The origin of John Wickliffe* (in Arabic). *Ain Shams Journal for Literature.*

Al-Kanbali, M. (2008). *Jehovah's Witnesses, Their Views and Antiquities (in Arabic). The Encyclopedia A*rab. Beirut: Lebanon.

Al-Najjar, A. (N.D.) *The doctrines of non-Islamists, the Babylonian, Bahaism, Qadyanism* (in Arabic). Library of Religious Culture: Cairo.

Al-Turaihi, M. (2009). *Sikhs, their beliefs and history* (in Arabic). Nineveh Studies and Distribution House, Damascus.

Al-Zain, M. (2020). *The Syrian Arab Encyclopedia* (in Arabic), Vol. 19, at the link: http://arab-ency.com.sy/detail/10687

Al-Sahmrani, A. (1989*). Bahaism and Qadianism* (in Arabic). Nafaees House: Beirut.

Bardner, J. (1996). *Religious Beliefs of Peoples* (in Arabic). Madbouly Library: Cairo.

Basateen, R. (2007). *Protestant Christianity and its relationship to Zionism in the United States of America* (in Arabic). Dar Zahran: Jordan.

Ben. B. & Wesley, S. (2020). *How immigration changed the face of Britain (in Arabic)*. BBC, link: https://www.bbc.com/arabic/world-51189059

Casanova, J. (2005). *Public Religions in the Modern World* (in Arabic). Center for Arab Unity Studies: Beirut.

hi/south_asia/3102442.stm

http://www.sikhfeduk.com/

http://www.britishsikhreport.org/british-sikh-report-2018/

https://www.london.gov.uk/events/2020-04-25/vaisakhi-2020-cancelled .

UK Government, Office for National Statistics,2011 census, link: https://www.ons.gov.uk/

https://www.nomisweb.co.uk/census/2011/LC2201EW/view/2092957703?rows=c_ethpuk11&cols=c_relpuk11

https://www.bbc.co.uk/religion/religions/buddhism/history/britishbuddhism_1.shtml

https://www.thebuddhistsociety.org/page/history

http://mbarchives.blogspot.com/2010/10/islamic-inscription-on-english-coin.html

http://www.alriyadh.com/241131.

https://www.bbc.com/arabic/artandculture/2016/03/160320_first_muslims_in_england

http://www.legislation.gov.uk/

https://www.fikrmag.com/article_details.php?article_id=505

https://www.thesun.co.uk/news/10669341/muslim-population-england-smashes-three-million-mark-for-first-time/

https://www.jpr.org.uk/documents/JPR.2017.Antisemitism_in_contemporary_Great_Britain.pdf

https://sites.cardiff.ac.uk/islamukcentre/rera/online-teaching-resources/muslims-in-britain-online-course/module-1/basic-beliefs/mosques/

https://historicengland.org.uk/whats-new/news/Mosques-listed/

http://www.muslimsinbritain.org/resources/masjid_report.pdf

https://mcb.org.uk/

https://www.isb.org.uk/

https://www.oxcis.ac.uk/

111- http://sites.cardiff.ac.uk/islamukcentre/

112- https://www.ezw-berlin.de/downloads/MD_2_2014_Anne_Richards_NRM_in_the_UK.pdf

113- https://www.theatlantic.com/international/archive/2017/08/new-religions/533745/

114- https://paganism-ar.blogspot.com/2018/08/blog-post_9.html.

115- https://www.wikihow.com/Become-a-Wiccan،

116- https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/search/

117- https://www.paganfed.org/

118- https://occult-world.com/pagan-federation/

رابعاً: ترجمة المراجع العربية

Al-Harbi, A. (2018). *Bases of scientific research methods and the authentication of texts in Islamic and Arabic sciences* (in Arabic). The distinguished publisher.

Nomsuk, A. (1999*). Buddhism: History and Relations with Sufism Relations* (in Arabic). Adwaa Al-Salaf Library: Riyadh.

Glossary of meanings (Arabic): http://tiny.cc/11qqiz

Makar, S. (1992). *Christianity and the Torah* (in Arabic). Riyad Al-Rayes Books and Publishing, London.

Qadiani, G. A. (2015). *The Truth of Revelation* (in Arabic). Raqeem Press: Britain.

Rustem, S. (2005). *Christian sects and doctrines from the advent of Islam until today* (in Arabic). Dar Al-Awael: Damascus.

Saadawi, S. (N.D.). *A thousand pieces of information about the Qur'an* (in Arabic). Al-Mashareq Bookstore.

Sergey, T. (1998). *Religions in the History of the World's P*eople (in Arabic). Al-Ahali Printing and Publishing: Damascus.

Shalabi, A. (2000). *Religions of Greater India - Hinduism, Buddhism, Jainism* (in Arabic). Egyptian Renaissance Library.

Shalabi, A. (1998). *Judaism* (in Arabic). The Egyptian Renaissance Library: Cairo.

Tawil, Y. (2017). *Christian Fundamentalism and Islamic Awakening* (in Arabic). Hasan Modern Bookshop.

The International Symposium on Islamic youth. (1999). *Simplified Encyclopedia of religions, sects, and contemporary parties* (in Arabic). Riyadh.

Youssef, R. (2013). The history of mosques in Britain started with Muslim immigrants (in Arabic). Al-Sharq Al-Awsat newspaper on the link:
https://archive.aawsat.com/details.asp?section=54&article=737320&issueno=12656#.XpnC7VMzZQJ

Who are Jehovah's Witnesses? What do they believe in? (in Arabic). International Bible Students Association, Brooklyn, New York.

Zakar, S. (1997). *Encyclopedic Dictionary of Religions, Creeds, Doctrines, Groups, and Sects in the World* (in Arabic). Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Dar Al-Nafaees (2001) Encyclopedia of Simplified Religions (in Arabic). Dar Al-Nafaees, Beirut.

Durant, A. & Durant, W. (1988). *The Story of Civilization* (in Arabic). Muhammad Badran, trans. Dar Al-Jeel: Beirut.

Dahir, E. (1979) *The Bahaism (in Arabic)*. Criticism and Analysis. Pakistan: Sunnah Explaining Centre.

Ghazi, A. A. (2017). *A review of "Early Translations of the Meaning of the Noble Quran in European Languages" (in Arabic)*. Fikr Magazine.

Al-Ghury, S. (2003). *Qadianiyyah*. Dar Al-Farabi: Damascus.

Hamada, H. (2003). *Jehovah's Witnesses between the American Watchtower and the Biblical Kingdom Hall* (in Arabic).

Hamzah, M. (2005). *The Origins of the Islamic sects* (in Arabic). Dar Qutaiba: Damascus.

Hamid, F. (1991). *A world of religions between myth and reality (in Arabic)*. Publications of the World Islamic Call Society: Libya.

Hunter, S. (2016). *Islam, the Second Religion in Europe (The New Social, Cultural, and Political Landscape) (in Arabic)*. National Center for Translation: Cairo

Ibn Rasta, A. (N.D.). *Precious morals* (in Arabic). Dar Al-Kutub Al-Alelmia: Beirut.

Ismail, M. (2009). *The Babism and the Bahaism - history and doctrine - our responses to them in their book 'Abd al-Baha and the Baha'i*a (in Arabic). The Scientific Books House.

Jane, H. & Van, L. (2000). *Buddha*. Hassan Ibrahim, trans. Cultural Foundation: Abu Dhabi.

Khoury, F. (1996). *The Christian Response to Jehovah's Witnesses' Doctrines* (in Arabic). Al-Nafeer Publications House: Beirut.

Loimer, J. (1990). *Church History.* Ezra Morjane, trans. House of Culture.

Matar, N. (2002). *Islam in Britain. Bakr Abbas,* trans. The Supreme Council of Culture: Cairo,

Mazhar, S. (2000). *The Story of Religions* (in Arabic). Supreme Council of Culture.

Nasouri, F. (2012). *King Henry VIII and separation from the Roman Church* (in Arabic). *Journal of Basra Research, 37*, p3.

المواضع التي لا تسمع فيها الشهادة إلا مفصلة مما يحتاج إليها الحاكم والمفتي للإمام برهان الدين إبراهيم بن عمر بن إبراهيم البرهان الحموي السوبيني (ت 858هـ) (تحقيق ودراسة)

محمد بن خالد بن عبد الله اللحيدان (*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1444/21/12هـ، وقبل للنشر في 1444/4/27هـ)

ملخص: هذا المخطوط الذي بين أيدينا الموسوم بـ»المواضع التي لا تسمع فيها الشهادة إلا مفصلة مما يحتاج إليها الحاكم والمفتي» لإبراهيم السوبيني الشافعي، تحدث فيه مؤلفه عن موضوع مهم في أحكام سماع الشهادة على التفصيل أو الإطلاق، فأورد نحو ستةٍ وأربعين موضعًا لا تسمع فيها الشهادة إلا مفصَّلةً، وكان ذلك في حوادث مُختلفة منها ما كان في الأموال والعقار، ومنها ما كان في الأنكحة، ومنها ما كان في القذف والأعراض، ومنها ما كان في الردة والجنايات والدماء، وكذا ما كان على أحكام الحكام وغيرها، ثم أورد أربعة عشر موضعًا في ما تُقبل فيه الشهادة مطلقةً، وأورد في بعضها الخلاف المذكور في الفقه الشافعي، ولا يخفى أن الشهادة تعد من أهم طرق الإثبات المنصوص عليها في الشريعة الإسلامية فهي تقرير من الشاهد على ما سمعه أو أدركه بإحدى حواسه، وهي بينة توصل المدعي إلى ما يطلبه؛ لذا كانت أهمية هذا المخطوط من أهمية أحكام الشهادات.

كلمات مفتاحية: الواضع، الشهادة، مفصلة، الحاكم.

*****

The cases where the testimony is only heard in detail about what the judge and the mufti need by Imam Burhan al-Din Ibrahim bin Umar bin Ibrahim al-Burhan al-Hamawi al-Subini (died 858 AAH)

Mohammed Khaled Abdullah Al-Luhaidan (*)
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 8/9/2022, accepted 21/11/2022)

Abstrarct: This manuscript addressed an important topic about hearing testimony provisions in detail or at all, as he mentioned about forty-six cases in which the testimony is only heard in detail within different incidents, including funds and real estate, marriage, slander and honor, apostasy, felonies, and blood, as well as the provisions of rulers and others. Then fourteen cases in which the testimony was accepted at all and the disagreement in some of them mentioned in Shafi'i jurisprudence was stated were examined. It is evident that testimony is one of the most important ways of verification, as stated in Isalmic Sharia. It is a report of what the witness saw, heard, and perceived. It is an evidence that helps the claimant get what he/she requests.

Keywords: Cases, Testimony, in detail, the Judge

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد قسم السياسة الشرعية، المعهد العالي للقضاء، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ص ب: 7849 رمز بريدي: 13327 الرقم الإضافي 4167، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept., Faculty Sharia Policy, Department at the Higher Judicia, University Muhammad Ibn Saud Islamic, P.O. Box: 7849 ,Code: 13327, City4167, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: malluhaidan@imamu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061555

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله، وحده لا شريك له، وأن محمدًا عبده ورسوله -صلى الله عليه وسلم-، أمّا بعد؛ فمن فضل الله عز وجل أن منّ علينا بهذا الدين العظيم، وسخر أهلًا له يعملون على حفظه وبيان ما فيه، وهذا كَوَّن لنا معارف وعلومًا جمًا، منها ما تم تدقيقه وضبط نصه وإتقانه، ومنها ما بقي على هيئة يصعب فيها الرجوع إليه والأخذ منه، ومن هذا المخطوط الذي بين أيدينا الموسوم بـ»المواضع التي لا تسمع فيها الشهادة إلا مفصلة مما يحتاج إليها الحاكم والمفتي» لإبراهيم السوبيني الشافعي، فقد تحدث فيه مؤلفه عن موضوع مهم في أحكام سماع الشهادة على التفصيل أو الإطلاق، فأورد نحو ستةٍ وأربعين موضعًا لا تسمع فيها الشهادة إلا مفصَّلةً، وكان ذلك في حوادث مُختلفة منها ما كان في الأموال والعقار، ومنها ما كان في الأنكحة، ومنها ما كان في القذف والأعراض، ومنها ما كان في الردة والجنايات والدماء، وكذا ما كان على أحكام الحكام وغيرها، ثم أورد أربعة عشر موضعًا في ما تُقبل فيه الشهادة مطلقةً، وأورد في بعضها الخلاف المذكور في الفقه الشافعي، ولا يخفى أن الشهادة تعد من أهم طرق الإثبات المنصوص عليها في الشريعة الإسلامية فهي تقرير من الشاهد على ما سمعه أو أدركه بإحدى حواسه، وهي بينة توصل المدعي إلى ما يطلبه؛ لذا كانت أهمية هذا المخطوط من أهمية أحكام الشهادات.

أسباب اختيار المخطوط:

1- رغبتي في الإسهام بإخراج هذه الكُراسة النفيسة خدمة للعلم وطلابه.
2- أهمية المسائل التي أوردها المؤلف؛ لتعلقها بالشهادة في أبواب كثيرة من الدماء، والأموال، والأعراض.
3- حُسن عرض المسائل، والخلاف فيها.
4- مكانة المؤلف العلمية والعملية.

أسئلة الدراسة:

1- من إبراهيم السوبيني، وما مكانته العلمية؟
2- ما المواضع التي لا تُسمع فيها الشهادة إلا مفصَّلةً؟
3- ما المواضع التي تُقبل فيه الشهادة مطلقةً؟

أهداف الدراسة:

1- التعريف بالمؤلف إبراهيم السوبيني، وبيان مكانته العلمية.
2- تحقيق هذا المخطوط الموسوم بـ «المواضع التي لا تسمع فيها الشهادة إلا مفصلة مما يحتاج إليها الحاكم والمفتي»، وإخراجه لينتفع به القضاة وطلاب العلم.

منهج التحقيق:

سأتبع في هذا المخطوط -إن شاء الله تعالى- الإجراءات الآتية:

1- إذا وجد طمس أو نقص أُثبِت ما أجده في مراجع الشافعية، فإن لم أجد أجتهد وأُبين أسباب ذلك في الحاشية.
2- أعتني بقواعد العربية والإملاء، وعلامات الترقيم، والتنصيص.
3- أضع علامات تبين نهاية الصفحة المنقول منها.
4- أُوثق المسائل الفقهية والنقول التي يذكرها المؤلف من مصادرها الأصلية، فإن تعذر ذلك فعن طريق الكتب التي تنقل أقوالهم.
5- إن كانت المسألة خلافية فأذكر فيها محل الخلاف، وأقوال المذهب الشافعي في المسألة، وأستقصي أدلة وتعليل كل قول.
6- أُعلق على المسائل العلمية عند الضرورة.
7- أشرح الألفاظ الغريبة إن وجدت، والمصطلحات العلمية التي تحتاج إلى بيان.
8- أعتمد على المصادر والمراجع الأصلية في التحرير، والتوثيق، والتخريج.
9- أترجم لجميع الأعلام المذكورين في المخطوط.
10 - أُعرف البلدان والأماكن المذكور في المخطوط بإيجاز.
11- أضع الفهارس الفنية اللزمة؛ فهرس الأعلام، وفهرس المصادر والمراجع.

خطة الدراسة:

قسمت هذه الدراسة إلى مقدمة، وخمسة مباحث، على النحو التالي:

المقدمة، وتشتمل على (أسباب اختيار المخطوط، وأسئلة الدراسة، وأهدافها، ومنهج التحقيق، وخطة الدراسة).

المبحث الأول: ترجمة المؤلف، وفيه تسعة مطالب:

المطلب الأول: اسمه ولقبه.

المطلب الثاني: مولده.

المطلب الثالث: رحلاته العلمية.

المطلب الرابع: شيوخه.

المطلب الخامس: تلاميذه.

المطلب السادس: أعماله.

المطلب السابع: صفاته ومكانته.

المطلب الثامن: مؤلفاته.

المطلب التاسع: وفاته.

المبحث الثاني: وصف المخطوط، وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: اسم المخطوط.

المطلب الثاني: أهم ما تميز به المخطوط، وأهم المآخذ عليه.

المطلب الثالث: نسبته إلى المؤلف.

المطلب الرابع: مكان وشكل المخطوط.

المطلب الخامس: نموذج من المخطوط.

المبحث الثالث: النص المحقق.

الفهارس: فهرس الأعلام - فهرس المصادر والمراجع.

المبحث الأول: ترجمة المؤلف

المطلب الأول: اسمه ولقبه

برهان الدين إبراهيم بن عمر بن إبراهيم البرهان الحموي[1] السوبيني[2]، الطرابلسي[3] الشافعي[4].

قال البقاعي: «وأبوه يُنسب إلى بعض قبائل العرب ولا يذكر كله أو جله، فلم أحفظ شيئًا من ذلك ولا إلى أي قبيلة كان يُنسب، وأما الأم فإنها بكرية»[5].

المطلب الثاني: مولده

ولد السوبيني بسوبين[6]، ولم أجد أحدًا يحدد بدقة تاريخ ولادته غير أن بعضهم يبين القرن الذي ولد فيه كالبقاعي فيقول: «ولد قبل سنة ثمانمائة في قرية سوبين»[7]، وكذلك السخاوي المولود بعد سنة ثمانمائة للهجرة يقول: «ولد قبيل القرن تقريباً بسوبين»[8]، وكذلك السيوطي يقول: «ولد قبل ثمانمائة»[9].

المطلب الثالث: رحلاته العلمية

بدأ بتعلم القرآن الكريم في سوبين، ثم أكمله في حماة.

ثم سافر به أبوه إلى طرابلس، فحفظ بها كتاب المنهاج الفقهي والأصلي والحاجبية وإيساغوجي[10]، ودرس فقه الشافعية، وفقه الحنفية، والفرائض، والوصايا، والحساب، وعلم

1. نسبة إلى حماة حيث تعلم فيها صغيرًا، وهي مدينة قديمة يرجع تاريخها إلى ما قبل الميلاد، وهي إحدى أمهات الشام الرفيعة ومدائنها البديعة، والعاصي يجري أمامها ويسقي بساتينها ويدير نواعيرها، وقد سميت حماة بهذا الاسم؛ نسبة إلى قلعتها، ويطلق عليها أيضًا مدينة النواعير؛ لكثرة النواعير فيها وهي: آلات مائية خشبية ذات حركة دائمة معدة لرفع الماء، وكان الفتح الإسلامي لحماة بعد أن استطاع الصحابي أبو عبيدة عامر بن الجراح -رضي الله عنه- فتح حمص، فجعل عليها الصحابي عبادة بن الصامت -رضي الله عنه-، ثم فتح الرستن، ثم جاء إلى حماة فتلقاه أهلها مذعنين عام: 18هـ، فصالحهم على الجزية في رؤوسهم، والخراج على أرضهم، وتعد الآن رابع أكبر المدن السورية من حيث عدد السكان. ينظر: أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، للمقدسي (154/1)، ومعجم البلدان، للحموي (300/2).

2. نسبة إلى سوبين التي ولد فيها، وهي قرية من قرى حماة، وكان فيها جُل إقطاعات والي حماة، وهي الآن تتبع ناحية مركز محردة في منطقة محردة في محافظة حماة. ينظر: دراسة تاريخية لتطور مدينة حماة المعماري والعمراني، للطفي (ص:115)، موسوعة دمشق، لإسماعيل (68/2).

3. نسبة إلى طرابلس حيث انتقل مع أبيه للعيش فيها، وطرابلس، وقيل: أطرابلس، ومعناه: الثلاث مدن، وهذا يدل على أنها ليست بمدينة بعينها وأنها كورة، وسماها اليونانيون طرابليطة، وقد ذُكِر أن أشباروس قيصر أول من بناها، وتسمى أيضًا مدينة إياس، وهي على شاطئ البحر، وهي كثيرة الثمار والخيرات، وكان الفتح الإسلامي لطرابلس بعد أن استطاع الصحابي عمرو بن العاص -رضي الله عنه- فتحها عنوة سنة: 23هـ، وهي الآن ثاني أكبر مدن لبنان. ينظر: نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، للإدريسي (372/1)، وأحسن التقاسيم، للمقدسي (160/1)، ومعجم البلدان، للحموي (26/4).

4. عنوان الزمان، للبقاعي (58/2)، ونظم العقيان، للسيوطي (23/1)، والضوء اللامع، للسخاوي (100/1)، والأعلام، للزركلي (56/1)، وهدية العارفين، للبابانى (20/1).

5. عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (58/2).

6. ينظر: عنوان الزمان، للبقاعي (58/2)، ونظم العقيان، للسيوطي (23/1)، والضوء اللامع، للسخاوي (100/1).

7. ينظر: عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (58/2).

8. ينظر: الضوء اللامع، للسخاوي (100/1).

9. ينظر: نظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (23/1).

10. ينظر: كتاب لأثير الدين الأبهري، وموضوعه في علم المنطق، جمع فيه خلاصة نافعة لأهم المسائل المنطقية المذكورة في المطولات التي لا يستغني عنها باحث في العلوم العقلية خاصة، ويذكر بعضهم أنه هو إيزاجوج لفرفريوس مع شيء من التصرف. ينظر: المطلع شرح إيساغوجي مع حواشي الملوي والعطار، لزكريا الأنصاري (ص: 14).

الغبار[1]، والحساب[2].

ثم رحل إلى القاهرة سنة ثلاث وأربعين وثمانمائة، وتعلم بها الجبر، والمقابلة، والمساحة، والمقنطرات في الوقت، والتصريف، والنحو، وعلم الحديث، وشرح فرائض المنهاج[3].

المطلب الرابع: شيوخه

شيوخه في الحديث

- ابن حجر العسقلاني (773-852ه) [4]: الحافظ أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد بن محمد بن علي بن محمود بن أحمد بن حجر بن أحمد، الكناني، العسقلاني، المصري، الشافعي، قاضي القضاة في مصر، ولد بالقاهرة بمصر، له أكثر من خمسين ومائة كتاب في الحديث والفقه والتراجم وغيرها، توفي -رحمه الله- بالقاهرة[5].

- السراج بن الشمس النويري (ت833هـ): السراج عمر بن محمد بن عبد الله بن حسين الشمس النويري، كان قاضي الشافعية في طرابلس [6].

- سعد الدين الآمدي (ت832ه) [7]: سعد الدين سعد بن عبد الله الآمدي الطرابلسي، أقام بطرابلس مدة يدرس الأصول ويحل الحاوي[8].

شيوخه في الفقه

- ابن البُلقيني (791-868هـ) [9]: أبو البقاء علم الدين صالح بن عمر بن رسلان بن نصير بن صالح، ولد بمصر، درس الحديث والفقه وعلوم العربية، ناب عن أخيه عبد الرحمن في الحكم، ثم تصدر للإفتاء والتدريس بعد، توفي -رحمه الله- بالقاهرة[10].

- شمس الدين ابن زهرة (758-848هـ) [11]: محمد بن يحيى بن أحمد، كان مفسرًا وشيخ الشافعية في عصره، وله شروح كبيرة في الفقه، استقر في طرابلس الشام، وتوفي -رحمه الله- فيها[12].

شيوخه في النحو

- التقي بن الجوبان (..-842هـ) [13]: أبو بكر

1. يدرس علم الغبار مراتب العدد وأسماءه، وصوره وتصرّفه على منازل العدد، وفي ضرب الأعداد وتسميتها، وجمعها، وطرحها، وقسمتها، وجذرها. ينظر: مخطوط شرح نزهة النظار في علم الغبار، للغزي (ص:1).
2. ينظر: عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (58/2).
3. ينظر: المرجع السابق (58/2)،
4. ينظر: ترجمته في الأعلام، للزركلي (178/1).
5. ينظر: كنوز الذهب في تاريخ حلب، لسبط ابن العجمي (197/2)، وعنوان الزمان، للبقاعي (58/2)، والضوء اللامع، للسخاوي (100/1).
6. ينظر الضوء اللامع، للسخاوي (101/1).
7. ينظر ترجمته في طبقات الشافعية، لابن قاضي شهبة (87/4)، والضوء اللامع، للسخاوي (247/3).
8. ينظر: الضوء اللامع، للسخاوي (101/1).
9. ينظر ترجمته في الأعلام، للزركلي (194/3).
10. ينظر: الضوء اللامع، للسخاوي (101/1).
11. ينظر ترجمته في الأعلام، للزركلي (139/7).
12. ينظر: كنوز الذهب، لسبط ابن العجمي (196/2)، وعنوان الزمان، للبقاعي (58/2)، ونظم العقيان، للسيوطي (ص:23).
13. ينظر ترجمته في الضوء اللامع، للسخاوي (67/11)، وذكر أنه من أساتذة السوبيني في نفس الموقع.

بن محمد بن إبراهيم التقي العراقي الطرابلسي الشافعي، ولد بالعراق، كان عالمًا بالمنطق، والنحو، والمعاني، والتفسير، توفي شهيدًا بالطاعون في رمضان بطرابلس.

- الشهاب بن يهوذا الشامي (773-820) [1]: شهاب الدين أحمد بن يهوذا الدمشقي الطرابلسي الحنفي، ولد بدمشق، برع في علوم العربية [2].

شيوخه في العلوم

- ابن المجدي (767-850) [3]: شهاب الدين أحمد بن رجب بن طيبغا بن عبد الله الفلكي الشافعي، اشتغل بالعلوم، وبرع فيها، وصار رأس الناس في الفرائض والحساب بأنواعه، والهندسة والميقات [4]بلا منازعة[5].

- شمس الدين الهروي (767-829هـ) [6]: محمد بن عطاء الله بن محمد بن محمود بن محمود بن فضل الله بن الرازي الهروي الشافعي، ولد بهراة، كان إمامًا في المذهبين الشافعي والحنفي، وفي العربية والمعاني والبيان، والتاريخ، توفي -رحمه الله- ببيت المقدس [7].

المطلب الخامس: تلاميذه

- ابن الشيخة (817-878هـ) [8]: علي بن أيوب بن إبراهيم بن عمر نور الدين البرماوي المكي الشافعي، ويعرف بابن الشيخة، وأخذ أحاديث البخاري عن السوبيني، توفي -رحمه الله- بمكة المكرمة.

- ابن العماد (826- ...) [9]: إسماعيل بن إسماعيل بن محمد بن علي العماد أبو الفدا بن العماد أبي الجود بن أنيس الدين الأنصاري النابلسي ثم الدمشقي الشافعي، وكتب شرح القاضي ابن قاضي شهبة للمنهاج، وشرحه للأشهنية في الفرائض وقرأهما عليه، وقرأ على السوبيني فرائض المنهاج وشروط الصلاة.

- أبو ذر موفق الدين (818-884هـ)[10]: أحمد بن إبراهيم بن محمد بن خليل الحلبي الطرابلسي

1. ينظر ترجمته في الطبقات السنية في تراجم الحنفية، للغزي (ص:159).
2. ينظر: كنوز الذهب، لسبط ابن العجمي (196/2)، وعنوان الزمان، للبقاعي (59/2)، والضوء، للسخاوي (101/1).
3. ينظر ترجمته في نظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (ص:42).
4. علم الميقات: علم يدرس فيه أزمنة الأيام والليالي وأحوالها وكيفية التوصل إليها. ينظر: موسوعة كشاف الاصطلاحات الفنون، للتهانوي (63/2).
5. ينظر: كنوز الذهب في تاريخ حلب، لسبط ابن العجمي (197/2)، وعنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (58/2)، ونظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (ص:23)، والضوء اللامع، للسخاوي (101/1).
6. ينظر ترجمته في إنباء الغمر بأبناء العمر، لابن حجر (377/3)،
7. ينظر: عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (58/2)، ونظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (ص:23)، والضوء اللامع، للسخاوي (101/1).
8. ينظر ترجمته في الضوء اللامع، للسخاوي (195/5-196)، وذكر أنه من تلاميذ السوبيني في ذات الموضع.
9. ينظر ترجمته في المرجع السابق (291/2)، وذكر السخاوي أنه من تلاميذ السوبيني في ذات الموضع.
10. أطلت في ترجمته عن غيره، ولم أُعطه حقه؛ ذلك أنه كاتب هذه الرسالة بخطه -والله أعلم-، ينظر ترجمته في كنوز الذهب في تاريخ حلب، لسبط ابن العجمي (27/1-31)، ونظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (ص:30)، والضوء اللامع، للسخاوي (198/1)، وشذرات الذهب، لابن عماد (508/9)، والأعلام، للزركلي (88/1).

الشافعي، يعرف بسبط ابن العجمي، وأول من عرف بهذا الاسم والده برهان الدين، وهو بكنيته أبو ذر أشهر، وتفقه على العلاء بن خطيب، وابن مكتوم الرحبي، والشمس السلامي، وأخذ العربية عن ابن الأعزازي، والشمس الملطي، والزين الخرزي، وسمع بالشام على ابن ناصر الدين، وابن الطحان، وابن الفخر المصري، وعائشة ابنة ابن الشرائحي، وكان جُل سماعه على أبيه الحافظ برهان الدين، وقد كانت له المكانة المرموقة لدى كفال حلب في عصره، وقد نهل من مختلف العلوم والفنون كالفقه، والحديث، والأدب، والتاريخ، وصنف في كل منها، وله حافظة عظيمة، وملكة في تنميق الكلام وتأديته على الوجه المستظرف مع جودة الذهن، وسرعة الجواب، والقدرة على استخراج ما في ضميره، وكان كثير التواضع والاستئناس بالغرباء والإكرام لهم، شديد التخيل، طارحًا للتكلف، ذا فضيلة تامة، مرض في آخر سنة اثنتين وثمانين وثمانمائة، ثم عوفي من المرض، وحصل له اختلاط، وفقد بصره، واستمر به ذلك إلى أثناء سنة أربع وثمانين وثمانمائة، ثم عوفي منه، ورجع إليه بصره، ثم توفي -رحمه الله- بحلب، وعمره ست وستين سنة[1].

المطلب السادس: أعماله

ولي قضاء مكة عوضًا عن المحب الطبري في أوائل رجب سنة ثمان وأربعين وثمانمائة، وأنعم عليه السلطان، ولم يلبث حتى غضب عليه الشريف أبا القاسم ابن عجلان أمير مكة، والأشراف من الناس ونفروا عنه، وقدموا على السلطان وذكروه بغير الحق، فعُزِل بأبي السعادات ابن ظهيرة، وذلك في شوال من السنة التي تليها.

ثم ما لبث حتى رباه ابن حجر عند السلطان، فقدِم عليه، وذكر ما كان من أمير مكة، وأبي اليمن ناظر الحرم وخطيب المسجد الحرام، فعزلهما، وولاه قضاء الشافعية بحلب في صفر من سنة خمسين، وحمدت سيرته في ذلك كله، إلا أن ابن الشحنة لم يعجبه ولم يوافقه في غرضه، وقد رأى تفوقه عليه، فأرسل للسلطان من يزعم أمورًا منه توجب غضبه عليه، فُعزل في شوال، وقيل في ذي القعدة من السنة نفسها [2].

ثم رحل إلى طرابلس، وتولى قضاءها في الرابع من شوال سنة خمس وخمسين وثمانمائة [3].

ثم رحل إلى دمشق، وكُلف خطيبًا بجامع الحاجب بسوق صاروجًا بدمشق حتى سنة سبع وخمسين وثمانمائة [4].

1. ينظر: كنوز الذهب في تاريخ حلب، لسبط ابن العجمي (196/2).

2. ينظر: عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (58/2)، والضوء اللامع، للسخاوي (100/1).

3. ينظر: النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، لابن تغري (438/15)، والضوء اللامع، للسخاوي (100/1).

4 () ينظر: العقد التليد في اختصار الدر النضيد، للعلموي

المطلب السابع: صفاته ومكانته

لقد اتصف السوبيني بصفات حميدة ذكرها كل من تحدث عنه حتى البقاعي الذي ذمه فيما يرد، فقد وصفوه بأنه صاحب عبادة وتلاوة وتهجد، وأنه شديد التواضع مع المتواضعين، وعفيف عن أخذ أموال الناس، وقوي في إنكار المنكر، غير أنه اتصف بحدة الطباع مع الناس، ولعلي أذكر شيئًا من أقوالهم:

يقول تلميذه ابن السبط العجمي عن إنكاره المنكر: «خرج لملاقاته كافل حلب البهلوان، فقال له: المسجونون بلغني أن فيهم من حبس بغير حق، وقال لي السلطان: انظر في أحوالهم والمنكرات أريد إبطالها، فقال له الكافل: افعل ما سمى به السلطان. .... وذهب إلى أماكن المنكر وغيرها، وأراق الخمر»[1].

ويقول عن كريم أخلاقه: «كان فقيهًا فريضًا، عارفًا بالحساب معرفة جيدة، دينًا، عفيفًا عن أموال المدارس... لا يقبل لأحد هدية»[2].

ويقول السخاوي في ذلك: «وكان كثير العبادة، والتلاوة، والتهجد، والأفعال المرضية، والتواضع إلا مع المتكبرين، وسلامة الفطرة غالبة عليه ...، وكان من أوعية العلم مطرح التكلف على طريقة السلف»[3].

ويقول السيوطي في ذلك: «لازم التدريس والإفتاء مع الدين والخير والعفة في منصب الحكم، وحسن السيرة»[4].

وأما في حدة طبعه، فيقول ابن السبط عنه إنه: «غير عارف بمداراة الناس» [5]، وإنه: «عامل الناس بشدة»[6].

وقال البقاعي في ذلك: « كان شديد المحبة للرياسة، كثير الدعوى، يرى أنه لا أعلم منه، وأنه إذا قال شيئًا لا يمكن أن يقال غيره»[7].

ويقول السخاوي عن ذلك: «لكن لصقت به أشياء فيها مزيد تنطع...، ويبس... وأفحش البقاعي في شأنه»[8].

ومما يدل على محبة الناس له ما ذكر السخاوي بقول: «وكانت جنازته حافلة حسبما كتب إلي به بعض الدمشقيين»[9].

المطلب الثامن: مؤلفاته

لبرهان الدين السوبيني تصانيف عديدة، وفي مجالات مختلفة ومتنوعة منها اللغة، والحساب، والمقابلة، والطب، وأكثرها في الفقه والفرائض، ومن هذه المؤلفات ما يأتي:

- الإبهاج في لغات المنهاج: ثلاث مجلدات

(ص:19).

1. كنوز الذهب في تاريخ حلب، لسبط ابن العجمي (196/2).
2. المرجع السابق (197/2).
3. الضوء اللامع، للسخاوي (101/1).
4. نظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (ص:24).
5. كنوز الذهب في تاريخ حلب، لسبط ابن العجمي (196/2).
6. المرجع السابق (197/2).
7. عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (59/2).
8. الضوء اللامع، للسخاوي (101/1).
9. المرجع السابق (101/1).

[1]، وهو إيضاح وبيان لمنهاج الطالبين وعمدة المفتين في الفقه للإمام النووي.

- اختصار الاستغناء في الفرق والاستثناء [2]: منه نسخة مخطوطة بمكتبة شستربيتي بأيرلندا، ونسخة أخرى بمكتبة المخطوطات بالكويت برقم 4778/6، وأيضًا بمصورات جامعة الإمام برقم: 2075، وقد حُقق جزء منه في باب الصلح، ونشر في مجلَّة المخطوطات والمكتبات للأبحاث التَّخصصيَّة في ماليزيا، في العدد الأول لعام 2021م.

- إقدار الرائض على الفتوى والفرائض [3]: منه نسخة مخطوطة بمكتبة الأسد بسوريا برقم: 11126و رقم: 15750ت، وهو في مائة وعشرين ورقة.

- الألغاز الصغرى على ترتيب المنهاج [4]: وهو على منهاج الطالبين وعمدة المفتين للإمام للنووي.

- الألغاز الكبرى على ترتيب أبواب التنبيه [5]: والتنبيه لأبي إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروز آبادي الشيرازي.

- شرح التمييز: في مجلدين [6]، والتمييز للإمام الحافظ أبي الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري.

- شرح الشامل الصغير: ثلاث مجلدات [7]، والشامل الصغير لمحمد بن محمد بن عبد الغفار القزويني.

- شرح فرائض المنهاج: أربع مجلدات [8]، وهو شرح الفرائض من منهاج الطالبين وعمدة المفتين في الفقه للإمام النووي.

- الفرائض المكية في إيضاح الأشنهية في الفرائض [9]: منه نسخة مخطوطة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات بالسعودية برقم: 10162، وشرح الأشنهية رقم: 1 – 1174 ف.

- مختصر محاسن الوسائل إلى معرفة الأوائل [10]: مطبوع بدار النفائس لعام: 1412هـ بعنوان: محاسن الوسائل في معرفة الأوائل لمحمد بن عبد الله الدمشقي مع تعليقات «السوبيني» عليه

1. ينظر: عنوان الزمان، للبقاعي (59/2)، ونظم العقيان، للسيوطي (ص:23)، وديوان الإسلام، لابن الغزي (36/3)، والأعلام، للزركلي (56/1).
2. ينظر: الأعلام، للزركلي (56/1).
3. ينظر: عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (59/2)، ونظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (ص:23)، وكشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، وحاجي خليفة (136/1)، والأعلام، للزركلي (56/1).
4. ينظر: عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (59/2)،ونظم العقيان في أعيان الأعيان،للسيوطي(ص:23).
5. ينظر: عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (59/2)، ونظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (ص:23).
6. ينظر: عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (59/2)،ونظم العقيان في أعيان الأعيان،للسيوطي(ص:23).
7. ينظر: عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (59/2)، ونظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (ص:23)، والأعلام، للزركلي (56/1)، وقد ذكر السيوطي والزركلي أن له شرحان على الشامل.
8. ينظر: نظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (ص:23)، وديوان الإسلام، لابن الغزي (36/3)، والأعلام، للزركلي (56/1).
9. منسوب للسوبيني في برنامج جامع المخطوطات.
10. منسوب للسوبيني في برنامج جامع المخطوطات.

مـن تحقيـق محمـد ألتونجـي.

- مسـائل ينسـب فيهـا إلـى السـاكت قـول [1]: وقـد وقـف عليهـا الشـيخ برهـان الديـن بـن خضـر فـرد عليـه فيهـا، وقـد طُبـع بـدار المنهـاج لعـام: 1430هـ بعنـوان: مسـألة السـاكت.

- المواضـع التـي يـزوج فيهـا السـلطان أو نائبـه فـي ذلـك الحرائـر والإمـاء [2]: منـه نسـخة مخطوطـة بمركـز الملـك فيصـل للبحـوث والدراسـات الإسـلامية بالسـعودية، برقـم: ج 343/9.

المطلب التاسع: وفاته

توفـي السـوبيني -رحمـه الله- بدمشـق بعـد أن زار بيـت المقـدس يـوم الاثنيـن فـي ذي الحجـة سـنة ثمـان وخمسـين وثمانمائـة، وصُلـي عليـه بحلـب صـلاة الغائـب ثالـث عشـر الشـهر المذكـور، ودُفـن بمقبـرة بـاب الفراديـس مـن جهـة الشـمال، وكانـت جنازتـه حافلـة [3].

المبحث الثاني: وصف المخطوط

المطلب الأول: اسم المخطوط

المواضـع التـي لا تسـمع فيهـا الشـهادة إلا مفصلـة ممـا يحتـاج إليهـا الحاكـم والمفتـي.

المطلب الثاني: أهم ما تميز به المخطوط، وأهم المآخذ عليه

أهم ما تميز به المخطوط

1- الاهتمام الكبير في التفاصيل المتعلقة بالشهادة التي تسمع مفصلة.

2- تحديد مواضع النقل بدقة كبيرة.

3- التوسع في ذكر المراجع في المسألة الواحدة.

أهم المآخذ على المخطوط

1- عدم احتواء الرسالة على أي من الآيات القرآنية الكريمة، أو الأحاديث النبوية الشريفة.

2- عدم التطرق لغير المذهب الشافعي.

المطلب الثالث: نسبته إلى المؤلف

نسـبة المخطـوط للمؤلـف مقطـوع بهـا عنـدي لأمـور، هـي:

الأمـر الأول: مـا نُـص فـي نهايـة الكراسـة مـن أنـه: «قـد كتبـه جامعـه إبراهيـم السـوبيني ثـم الطرابلسـيُّ، فـي ليلـةٍ سَـفَر صباحهـا عـن نهـار الجمعـة، سـابع عشـرين رجـب الفـرد، سـنة إحـدى وأربعيـن وثمانمائـةٍ».

الأمـر الثانـي: أن الكراسـة التـي بيـن أيدينـا هـي نسـخة خطهـا تلميـذه أبـو ذر [4]، وقـال: «انتهـى مـا وجدتـه بخـطِّ جامعـه»، وقـد كان أبـو ذر يكتـب مـا يقـع فـي يـده ويستحسـنه مـن كتـب الأئمـة، يـدل علـى ذلـك مـا ورد آخـر الكراسـة، وكـذا مـا أورده

1. ينظـر: عنـوان الزمـان بتراجـم الشـيوخ والأقـران، للبقاعـي (59/2)،ونظـم العقيـان فـي أعيـان الأعيـان،للسـيوطي(ص:23).
2. منسوب للسوبيني في برنامج جامع المخطوطات.
3. كنـوز الذهـب فـي تاريـخ حلـب، لسـبط ابـن العجمـي (201/2)، والضـوء اللامـع، للسـخاوي (101/1).
4. سبق الترجمة له عند الحديث عن تلاميذ السوبيني.

السيوطي في نظم العقيان بقوله: « ورأى مع رجل هناك كتابي « بزوغ الهلال في الخصال الموجبة للضلال « فكتبه بخطه» [1].

الأمر الثالث: يظهر بالمقارنة مع كتابين من كتبه المحققة تشابهٌ كبيرٌ في الأسلوب المتبع للنقل، فقد اعتمد السوبيني في كثير من نقله عن غيره على تحديد موضع النقل بدقة، ومن ذلك ما ذكر هنا بقوله: «قاله في الروضة في الشهادة على الدم»، وقوله «قاله في الروضة في الشهادة على الاستفاضة»، وهو مشابه مع ما ذكره في كتابه مسألة لا ينسب إلى ساكت قول قوله: «نقله الرافعي في باب الإقرار بالنسب»، وقوله: «ذكر في فصل التسامع في الشهادات»[2] ، وكذا مع كتابه شروط الوضوء قوله: «قال في زيادة الروضة قبل الاستنجاء»[3]، وقوله: «قالَ في الروضة قبل باب شروط الصلاة»[4].

ومن أوجه الشبه أيضًا بين تلك الكتب: توسعه في ذكر المراجع في المسألة الواحدة، ومن هذا قول هنا: «كالروضة، وبه قال القاضي أبو حامدٍ، واختاره الإمام، وفي تحرير الفتاوى عن شيخه...»، وفي كتابه مسألة لا ينسب إلى ساكت قول قوله: «وفي المحرر اشتراط القبول، وتبعه الحاوي والمنهاج والتمييز»[5]، وكذا في كتابه شروط الوضوء قوله: «على ما صححَه الرافعيُّ وأتباعه كالحاوي والشامل الصغيرين، وساعدَه النوويُّ في الجنائز وشرح مسلمٍ، ورجحه السبكيُّ»[6].

الأمر الرابع: ما جاء في كنوز الذهب من أن السوبيني كان له اهتمامٌ كبيرٌ في مسألة تتعلق بتفاصيل الشهادة، من ذلك قول ابن سبط العجمي: «أبطل... وحُكم المراسيم الواردة إلا أن يشهد على السلطان شاهدان»[7]، وما ذكره البقاعي أيضًا من: «أنه أُرسل إليه شخصٌ؛ ليحكم بمرسوم سلطاني معه، فقال: لا نحكم بمجرد المرسوم، بل لابد من استيفاء شروط الحكم»[8]، وقد تحدث في هذه الكراسة عن الشهادة على حكم الحاكم.

ومن ذلك أيضًا ما ورد أنه: «يشهد عنده من هو مجهول فيقبله»[9] وهو يرى هنا أنَّه لا يجب التفصيل في التعديل وهذا خلافٌ للجرح.

المطلب الرابع: مكان وشكل المخطوط

بعد البحث في مظان تواجد المخطوطات لم أجد إلا نسخة واحدة، وهذه النسخة التي وقفت عليها كانت في مركز الملك فيصل للبحوث

1. نظم العقيان في أعيان الأعيان، للسيوطي (ص: 146)
2. (ص:146).
3. (ص:79).
4. (ص:93).
5. (ص:76).
6. (ص:85).
7. كنوز الذهب في تاريخ حلب، لسبط ابن العجمي (197/2).
8. عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، للبقاعي (59/2).
9. كنوز الذهب في تاريخ حلب، لسبط ابن العجمي (197/2).

والدراسات الإسلامية بالسعودية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، تحت الرقم التسلسلي: 124970، والميكروفيلم: ج 343/8، وقد حوت النسخة على ستة أوراق، وحوت الورقة الأولى واحدًا وعشرين سطرًا، والثانية اثنين وعشرين سطرًا، وما بعدها ثلاثةً وعشرين سطرًا عدا الأخيرة فقد حوت اثنين وعشرين سطرًا بمتوسط إحدى عشر كلمة في كل سطر، ومجموع الكلمات الواردة في المخطوط ألف وتسعمائة وخمسة وأربعون كلمة تقريبًا.

المطلب الخامس: نموذج من المخطوط

المبحث الثالث: النص المحقق

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله ربِّ العالمين، وصلى الله على محمدٍ وآله وصحبه وسلم.

وبعد؛ فهذه مقدِّمةٌ في [المواضع التي لا][1] تُسمع فيها الشهادة إلا مفصَّلةً، مما يحتاج إليها الحاكم والمفتي [...][2]، وبيان ما تُسمع فيه الشهادة مطلقةً، وفيها بابان:

الباب الأول

في ما لا تُسمع فيه الشهادة إلا مفصَّلةً:

واعلم أنَّ سماع الشهادة مفصَّلةً تطَّرد في جميع الشهادات، لا تتخلَّف عنها مسألةٌ، لكن لنا مواضع تُسمع فيها الشهادة مفصَّلةً ومطلقةً، ومواضع لا تُسمع فيها الشهادة إلا مفصَّلةً، وهذا هو الباب، وكلُّ مسألةٍ سُمعت فيها الشهادة مطلقةً سُمعت مفصَّلةً دون عكسه.

وقد تصدَّى لجمع هذا الباب بعض الفقهاء، كما قاله في المطلب، قال: (جمع بعض الفقهاء المواضع التي لا تُسمع البيِّنة فيها إلا مفصَّلةً[3]، فبلغت ثلاثة عشر موضعًا، وهي: الزنى، والإقرار به، والسرقة، والإقرار بها، والردَّة، وبالجرح، والإكراه، وأنَّه وارث فلانٍ، وأنَّ الماء متنجِّسٌ، وأنَّ فلانًا سفيهٌ، وأنَّه يستحقُّ النفقة، وأنَّ بين هذين رضاعٌ، وأنهما استشهداهما على شهادتهما[4]، لا بدَّ في جميع ذلك من التفصيل)[5]، انتهى.

وقد عرفتَ أنَّ الأصل التفصيل، فإن كان غير ذلك فلعِلَّةٍ، لكن تبقى فائدة النصِّ على هذه المواضع أنَّها لا تُسمع إلا مفصَّلةً.

وما قاله في الردَّة من وجوب التفصيل[6] هو ما جزم به الرافعي[7] في الدعاوى في الكلام على تعارض البيِّنتين[8]،

1. وقع خرم هنا في النسخة، ولم يبق سوى أطراف الكلمات، فأثبتُّها تقديرًا وفق ما جاء بعدها.
2. وقع خرم هنا في النسخة بمقدار كلمة.
3. نصه في المطلب العالي في شرح وسيط الإمام الغزالي، لابن الرفعة (604/93): «لا تُسمع البيِّنة فيها إلا مفسرة».
4. نصه في المطلب العالي، لابن الرفعة (604/93): «أن عدلين أشهداهما على شهادتاهما».
5. المطلب العالي، لابن الرفعة (604/93).
6. المطلب العالي في شرح وسيط الإمام الغزالي، لابن الرفعة (339/91).
7. هو عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم، أبو القاسم الرافعي القزويني: فقيه، من كبار الشافعية، من مصنفاته: فتح العزيز في شرح الوجيز للغزالي، والمحرر تلخيص الوجيز، وشرح مسند الشافعي، والتدوين في ذكره أخبار قزوين، وغيرها، توفي سنة: (623هـ). ينظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي (197/16)، وطبقات الشافعية، للسبكي (281/8).
8. لم أجد للرافعي كلامًا عن هذه المسألة في كتاب: الدعوى والبينات، إنما وجدته قدمها في كتاب الجنايات الموجبة للعقوبة في الجناية الثانية: الردة، بعكس مسألة: ما لو تعارضت البينتان في شهادة الإسلام، قال الرافعي: «مات رجل معروف الإسلام عن ابنين مسلمين، فقال أحدهما: مات مسلمًا، وقال الآخر: إنه كفر بعد إسلامه، ومات كافرًا، فإن بين سببه، فقال: إنه سجد للصنم، أو تكلم بما يوجب الكفر، فلا إرث له، ونصيبه ينصرف إلى بيت المال، وإن أطلق، ولم يفصل، فقولان: أحدهما؛ عن رواية الشيخ أبي محمد؛ أن نصيبه يصرف إليه، ولا يعتبر الإقرار المطلق؛ لأن المذاهب في التكفير مختلفة، وقد يكفر أهل البدع، ويعتقد ما ليس بالكفر كفرًا، وأظهرهما: المنع؛ لأنه أقر بكفره، فلا يورث منه، وعلى هذا، فقولان: أحدهما: أنه فيء يجعل في بيت المال بموجب إقراره، وأظهرهما: أنه يوقف ويستفصل، فإن فصل وذكر ما هو كفر صرف إلى الفيء، وإن ذكر في التفسير ما ليس بكفر صرف إليه، هكذا نقل صاحب الكتاب». شرح الوجيز (111/11)، ولكن الرافعي خالف رأيه في المحرر (ص:1400)، فقال: « فإن بين سبب كفره لم يرث، ونصيبه لبيت المال، وإن أطلق فكذلك في

وبه قال السُّبكي[1] [2].

وفي المهمَّات: (المعروف وجوب التفصيل) [3]، وتبعه غيره[4]، وهو الوجه، وإن قال الشيخان[5] في الردَّة: (تقبل الشهادة بالردَّة مطلقةً) [6]. [7]

وأمَّا الإخبار بتنجُّس الماء ففيه تفصيلٌ مذكورٌ في المياه[8].

وقد ذكر هذه الجملة عن المطلب الشيخ بدر الدين[9] في شرحه، في باب الردَّة، وزاد أربعة مواضع: (إذا شهدا بأنَّه قذفه، أو بأنَّ المقذوف محصنٌ، فالظاهر أنَّه لا بدَّ من البيان، ولا يكفي الإطلاق، أو شهدا بأنَّه شفيعٌ، ذكره في الإشراف، أو شهدا بأنَّها مطلَّقةٌ منه ثلاثًا، لم تُسمع حتى يذكرا لفظ الزوج بالطلاق، قاله الدَّبيليُّ[10] في

أظهر القولين».

1. هو تقي الدِّين أبو الحسن علي بن عبد الكافي بن علي السبكي، والد بهاء الدين وعبد الوهاب السبكي. فقيه شافعي مفسِّر، من مصنفاته: الإبهاج في شرح المنهاج، وإبراز الحكم من حديث رفع القلم، وقضاء الأرب، وغيرها، توفي -رحمه الله- بالقاهرة سنة: (756هـ). ينظر: وطبقات الشافعية، للسبكي (139/10)، والبداية والنهاية، لابن كثير (252/14).
2. فتاوى السبكي (333/2).
3. المهمات في شرح الروضة والرافعي، للإسنوي (298/8).
4. منهم: الماوردي في الحاوي (178/13)، والجويني في نهاية المطلب في دراية المذهب (122/15)، وابن الرفعة في المطلب العالي (349/92)، ونُقل عن القفال، والماوردي، والغزالي، والبغوي، والمتولي، والقاضي أبي الطيب، ينظر: قوت المحتاج، للأذرعي (25/9-26)، وعجالة المحتاج إلى توجيه المنهاج (1616/4)، والنجم الوهاج، للدميري (84/9).
5. وهما: الرافعي وسبقت ترجمته، والنووي ستأتي ترجمته.
6. العزيز شرح الوجيز (108/11)، وروضة الطالبين (72/10).
7. فيتبين مما سبق أن في المسألة وجهان؛ الأول: وجوب التفصيل، وعللوا ذلك بأمرين؛ الأول: أن الناس مختلفون فيما بينهم فيما يعتقدونه كفرًا وما هو سبب من أسبابه فوجب تفصيل الشهادة فيه، ولأن الشاهد قد يعتقد ما ليس بكفر عند =الحاكم كفرًا عنده، والحكم بالردة عظيم الوقع فيحتاط له، والثاني: القياس على شهادة الزنا، فكما أنها لا تسمع إلا مفصلة في الإقرار فكذلك هنا، والوجه الثاني: أنها تقبل مطلقة، وعللوا لهذا القول؛ بأنه يمكنه تكذيبهما وتجديد إسلامه فلا حاجة إلى التفصيل، وأجابوا عن التعليل بالقياس: بأن الزنا والردة مستويان حال الإقرار في التمكين من إسقاط الحد عند الرجوع عن الإقرار فاستويا في تلك الحجة، واختلفا في حال قيام البينة على الإنشاء فإن المرتد يمكنه دفع الحد عنه بعد ثبوت إسلامه، والزاني لا يمكنه دفعه عنه بعد ثبوته بحال على الأصح، فسقط القياس ووجب أن تغلظ الحجة في شهادة الزنا بإيجاب التفصيل لعدم إمكانية التدارك، ولم تغلظ في حجة الكفر لإمكانية التدارك، وأُجيب عن هذا الرد بأنه: يمكن أن نسلم لكم حال كون الشهادة على وقوع الإقرار بالردة أنها تكون مطلقة، أما الشهادة على ذات الردة فلا لما ذكرنا. وقد قال الرافعي والنووي عن القول الثاني أنه هو الأظهر، وقد أنكر ذلك الإسنوي في المهمات لأمرين؛ الأول: ما قالاه في أن الشهادة على الجرح لا تقبل إلا مفسرة؛ لاحتمال اعتقاد ما ليس بجرح جرحًا فإن الناس مختلفون وما قالاه فيها مع ما قالاه هنا من قبول الشهادة المطلقة على الردة في غاية التباين فإن الاختلاف فيها أكثر وأمرها أغلظ». والثاني: أن المعروف وجوب التفصيل؛ لما نقل عن عدد من الفقهاء كالماوردي، والجويني، والشاشي. ينظر: شرح الوجيز، للرافعي (108/11-109)، والروضة، للنووي (72/10)، والحاوي، للماوردي (178/13)، ونهاية المطلب (122/15)، والمطلب، لابن الرفعة (349/92)، والمهمات، للإسنوي (298/8).
8. وهي مسألة ما إذا ورد على ماء فأخبره رجل بنجاسته، هل يجب التفصيل أم يُكتفى بالإطلاق؟ على ثلاثة وجوه، الأول: لا يقبل منه حتى يبين بأي شيء نجس؛ لجواز أن يعتقد نجاسته بشيء لا يراه هو نجسًا، فإن بين سبب النجاسة وكان ذلك السبب يقتضي النجاسة حكم بنجاسة بلا خلاف، والوجه الثاني: يقبل منه مطلقًا دون تفصيل؛ لأن الغالب أن المسلم لا يخبر عن ذلك إلا عن مشاهدة لوقوع النجاسة، والوجه الثالث: وهو أن يكون المُخبِر موافقًا للمُخبَر له في اعتقاده أم لا؛ فإن كان موافقًا فيقبل من غير بيان السبب، وإن كان مخالفًا فإن بين السبب قُبل وإلا فلا؛ فجعلوا سبب الإطلاق أو التفصيل راجع إلى الاختلاف بين الشاهد والمشهود له فيما يُنجس الماء، فأجازوا للفقيه الإطلاق دون غيره. ينظر: المهذب، للشيرازي (24/1)، والعزيز، للرافعي (73/1)، والمجموع، للنووي (176/1)، والمهمات، للإسنوي (299/8).
9. هو محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي، وقيل: محمد بن عبد الله بن بهادر، أبو عبد الله، بدر الدين، عالم بفقه الشافعية والأصول، وله تصانيف منها: الإجابة لإيراد ما استدركته عائشة على الصحابة، ولقطة العجلان، والديباج. ينظر: طبقات الشافعية، لابن قاضي (167/3)، والدرر، لابن حجر (397/3)، والمحاضرة، للسيوطي (437/1).
10. هو علي بن أحمد بن محمد أبو الحسن الدبيلي، منسوب إلى

أدب القضاء)[1]، انتهى. وكان حقُّه على طريقته أن يزيد /[2/أ] الشهادة بالإقرار بالردَّة.

وعلى هذا فتحصَّل ثمانية عشر موضعًا.

وإنَّما زدتُ الإقرار بالردَّة؛ لأنَّ الشيخ محيي الدين النواويَّ[2] -رحمه الله تعالى- قال في أصل الروضة في الردَّة: «إنَّه إذا قال أحد الاثنين: كفر بعد إسلامه [ومات كافرًا][3]، الأظهر أنَّه يُستفصل[4]»، وبهذا استدلَّ لما سبق من اشتراط التفصيل في الشهادة على الردَّة.

وما ذكره من أنَّه يُشترط التفصيل في القذف ظاهرٌ[5]، لكن سيأتي فيه شيءٌ في الباب الثاني.

وأفهم أنَّه لا يجب التفصيل في التعديل، وهو قول الجمهور[6]، وفيه وجهٌ جزم به الماورديُّ[7] في موضعٍ[8].

وقال الإمام[9]: (الحقُّ أنَّه إن كان المزكِّي عالمًا بأسباب الجرح والتعديل اكتفينا بإطلاقه، وإلا فلا)[10]. هكذا حكاه غير واحدٍ من شرَّاح

دبيل وهو الظاهر، قال السبكي: الذي على الألسنة أنه الزبيلي بفتح الزاي ثم باء موحدة مكسورة، وهو صاحب أدب القضاء. ينظر: طبقات الشافعية، للسبكي (343/5)، وطبقات الشافعية، لابن شهبة (267/1).

1. كافي المحتاج إلى شرح المنهاج ومعه السراج الوهاج، للزركشي (346/8).

2. هو محيي الدين أبو زكريا يحيى بن شرف الحوراني الشافعي، نسبته: إلى نَوَى، كان إمامًا وفقيهًا، ومن تصانيفه: تهذيب الأسماء واللغات، والمنهاج في شرح مسلم، والتقريب والتيسير في مصطلح الحديث، وغيرها، توفي: (676هـ). ينظر: طبقات السبكي (165/5)، وطبقات ابن قاضي شهبة (24/1)، والنجوم الزاهرة، لأبو المحاسن (278/7).

3. طمس في الأصل، استدركته من الروضة.

4. روضة الطالبين، للنووي، (74/10).

5. المقصود إرادة ذكر لفظ القذف، أي: لا يكتفى بأنه قذفه دون بيان اللفظ الذي قذفه به، وهذا من مفهوم كلام النووي، وقال الزركشي: «لو شهدا بأنه قذفه أو بأن المقذوف محصن، فالظاهر أن لا بد من البيان ولا يكفي الإطلاق»، وذكر الدميري في النجم الوهاج (85/9) مثل ذلك ثم زاد: «خصوصًا إذا كان الشاهد غير فقيه»، أما عند تفصيل ذات لفظ القذف كتفصيل قوله: «زنيت» فهذا يعارضه قولهم بعدم التفصيل، والاكتفاء بالإطلاق كما سيأتي في الباب الثاني -إن شاء الله-. ينظر: العزيز شرح الوجيز، للرافعي (337/9)، وروضة الطالبين، للنووي، (313/8)، والمطلب العالي في شرح وسيط الإمام الغزالي، لابن الرفعة (577/106).

6. وعللوا ذلك؛ بأنه أكثر ما يمكن أن يذكره في التعديل أن يذكر ما يفعله من الطاعات والعبادات على حسب ما شاهده، وقد يفعل هذا ويفسق بمعصية يأتي بها سرًا، وهي كثيرة يعسر ضبطها وعدها، وما دام كذلك فلا حاجة إلى التفصيل، ويشترط كثير من الشافعية أن يكون المُزكي ممن يعرف الجرح والتعديل؛ لئلا يجرح العدل. ينظر: روضة الطالبين، للنووي (172/11)، وعجالة المحتاج، لابن الملقن (814/4)، وبداية المحتاج، لابن قاضي شهبة (465/4).

7. هو أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي، إمام في الفقه، والأصول، ومن مصنفاته: أعلام النبوة، والحاوي الكبير، وغيرها، توفي سنة (450هـ). ينظر: طبقات الشافعية، للسبكي (268/5)، وطبقات الشافعية، للأسنوي (387/2).

8. وهو: أنه لا يجوز أن يقبل الحاكم شهادة الشهود بالجرح والتعديل حتى يذكروا له سبب الجرح والتعديل؛ لأن مرجعه إلى الحكام فاعتبر فيها اجتهادهم، ولأن المزكي قد يزكي من ليس بعدل ويجرح من ليس بمجروح فوجب على الحاكم أن =يسأله عنها. وقال الماوردي في الحاوي (193/16): «ولا تسمع الشهادة بالتعديل إلا ممن تقدمت معرفته وطالت خبرته ولا يسمعها ممن قربت مدة معرفته لجواز التصنع في قريب المدة.» وذكر الدميري في النجم الوهاج (226/10): أن هذا وجه ضعيف في المذهب، وهذا في غير من نصب حاكمًا في الجرح والتعديل.

9. هو ضياء الدين أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن عبد الله بن يوسف بن محمد بن حيوية الطائي السنسبي، إمام الحرمين الجويني، ومن تصانيفه: نهاية المطلب، وغياث الأمم في التياث الظلم، والبرهان في أصول الفقه، وغيرها، توفي بشتنقان سنة (478هـ). ينظر: سير أعلام، للذهبي (68/18)، وطبقات الشافعية، للأسنوي (ص:197).

10. ونص الإمام: «إن كان المعدل إمامًا موثوقًا به في الصناعة لا يليق به إطلاق التعديل إلا عند علمه بالعدالة الظاهرة فمطلق ذلك كاف منه، فإنا نعلم أنه لا يطلقه إلا عن بحث واستفراغ ووسع في النظر، فأما من لم يكن من أهل هذا الشأن وإن كان عدلاً رضا إذا لم يحط علمًا بعلل الروايات فلا بد من البوح بالأسباب وإبداء المباحثة التامة» البرهان (237/1).

كلام المنهاج في باب القضاء[1]، ومنهم من زاد: (واختاره الغزالي[2][3]، ذكراه في الأصول) [4]، انتهى.

وذكره الرافعيُّ والنوويُّ في الروضة وغيرها من كتب الفروع[5]، وقال بعض شرَّاح المنهاج: إنَّه الذي ينبغي اعتماده[6].

والوجه السابق قال الرافعي: (إنَّه ضعيفٌ)[7]. وسبق أنَّ الماورديَّ جزم به في موضعٍ، وجزم به في موضعٍ آخر[8]، ثم حكى الخلاف في موضعٍ آخر من غير ترجيحٍ[9]، ثم خالف ذلك في باب الشهادة على الحدود وجرح الشهود، فقال: (إنَّ التعديل لا يحتاج إلى التفسير، بخلاف الجرح على الصحيح من المذهب) [10].

وقال بعض شرَّاح المنهاج أيضًا: ظاهر كلام الماورديِّ[11] يقتضي أنَّ ظاهر المذهب التسوية بين الجرح والتعديل، ثم ساق كلامه إثر قول الشافعي[12] في المختصر: (ولا يقبله من فقيهٍ)[13]؛ إلى آخره[14]. وما سأذكره من كلام الأئمة آخر هذا الباب يشهد له.

وعلى هذا تحصَّل تسعة عشر موضعًا.

العشرون:

قال الدَّبِيليُّ: الشهادة بالرشد لا بدَّ فيها من بيان الرشد ما هو؛ لأنَّ العلماء مختلفون فيه، كما في الجرح[15].

1. النجم الوهاج في شرح المنهاج، للدميري (226/10)، وبداية المحتاج في شرح المنهاج، لابن قاضي شهبة (466/4).
2. هو زين الدين أبو حامد محمد بن محمد بن محمد بن أحمد الطوسي، الشافعي، الغزالي، له مصنفات جمة منها: إحياء علوم الدين، وتهافت الفلاسفة، والمستصفى، وغيرها. ينظر: أعلام النبلاء، للذهبي (274/14)، وطبقات الشافعية، للسبكي(87/4).
3. كلام الغزالي في الوسيط (319/7).
4. النجم الوهاج في شرح المنهاج، للدميري (226/10).
5. في مسألة العلم بالعدالة والفسق وأسبابهما. العزيز شرح الوجيز، للرافعي (504/15)، وروضة الطالبين، للنووي (170/11).
6. النجم الوهاج في شرح المنهاج، للدميري (226/10)
7. العزيز شرح الوجيز، للرافعي (504/15).
8. الحاوي الكبير، للماوردي (242/17).
9. الحاوي الكبير، للماوردي (194/16-195).
10. بل وعلل لذلك بقوله: «للفرق بينهما من وجهين: أحدهما: إن العدالة موافقة أصل فاستغنى عن تفسير، والتفسيق مخالف للظاهر فاحتاج إلى تفسير، والثاني: إن العدالة أصل، والفسق حادث، والحادث يحتاج إلى تفسير، والمعدوم لا يحتاج إلى تفسير، كمن قال: هذا الماء طاهر لم يستفسر عن طهارته، ولو قال: هو نجس، استفسر عن نجاسته» الحاوي الكبير، للماوردي (242/17-243).
11. كلام الماوردي هذا في الحاوي الكبير (192/16).
12. هو الإمام محمَّد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن السائب بن عبيد بن عبد يزيد بن هاشم بن المطلب بن عبد مناف بن قصي بن كلاب بن مرة بن كعب بن لؤي بن غالب بن فهر بن مالك بن النضر بن كنانة، ويجتمع مع النبي صلى الله عليه وسلم في عبد مناف بن قصي، ولد بغزة بفلسطين سنة: (150هـ)، توفي سنة (204هـ). ينظر: الانتقاء في فضائل الثلاثة الأئمة، لابن عبد البر (ص:66)، وطبقات الفقهاء، للشيرازي (ص:71)، وسير أعلام، للذهبي (5/10).
13. ونصه: «ولا يقبله من فقيه دين عاقل إلا بأن يقفه على ما يجرحه به، فإن الناس يتباينون في الأهواء فيشهد بعضهم على بعض بالكفر والفسق وبالتأويل وهو بالجرح عندهم أولى وأكثر من ينسب إلى أن تجوز شهادته بغيًا حتى يعد اليسير الذي لا يكون جرحًا ولا يقبل التعديل إلا بأن يقول: عدل علي ولي ثم لا يقبل حتى يسأله عن معرفته به». في مختصر المزني، (ص:408).
14. ينظر: النجم الوهاج، للدميري (226/10)، وبداية المحتاج في شرح المنهاج، لابن قاضي شهبة (466/4).
15. قوت المحتاج شرح المنهاج، لشهاب الدين الأذرعي (280/11).

الحادي والعشرون:

الصحابيُّ -رضي الله عنه- إذا قال: أمر النبي صلى الله عليه وسلم بكذا، أو نهى عن كذا، قال القاضي أبو بكرٍ[1] وجماعةٌ: لا يُقبل؛ لأنَّه ربَّما ظنَّ ما ليس بأمرٍ أمرًا[2]. وقال الجمهور: يقبل، إلا أنَّ هذا رواية[3].

الثاني والعشرون:

قال أبو سعدٍ الهروي[4] في الإشراف: (لو حكم حاكمٌ لإنسانٍ بالملك في شيءٍ، وهو صاحب اليد عليه، فادَّعى خارجٌ انتقال الملك إليه، وشهد له شهودٌ على انتقال الملك إليه منه بسببٍ يوجب نقل الملك، ولم يبيِّنوا سبب النقل)[5]، قال أبو سعدٍ: (وقعت هذه المسألة فأفتى فقهاء هَمَذَان /[2/ب] بأنَّ البيِّنة مسموعةٌ محكومٌ بها، كما لو بيَّنوا السبب، وهي طريقة فقهاء العراق[6])[7]. قال: (ورأيت بذلك فتوى الماورديِّ[8] وأبي

1. هو أحمد بن أبي علي الحسن بن الحافظ أبي عمرو أحمد بن محمد بن أحمد بن حفص بن مسلم بن يزيد، الحرشي الحيري النيسابوري الشافعي، أبو بكر. الإمام العالم المحدث، مسند خراسان، قاضي القضاة، ولد في سنة: (325هـ)، توفي -رحمه الله- سنة: (421). ينظر: طبقات الشافعية الكبرى، للسبكي (6/4)، وسير أعلام النبلاء، للذهبي (103/13).

2. ومنهم: ابن بيان القصار المالكي، والقاضي أبي الحسن الجزري الظاهري، والصيرفي، وداود. وعللوا ذلك: «باختلاف الناس في صيغ الأمر والنهي فلعله سمع صيغة اعتقد أنها أمر أو نهي وليست كذلك عند غيره، ويحتمل أنه سمع النبي صلى الله عليه وسلم يأمر بشيء أو ينهى عن شيء وهو ممن يعتقد أن الأمر بالشيء نهي عن جميع أضداده وأن النهي عن الشيء أمر بأحد أضداده فنقل الأمر والنهي وليس بأمر ولا نهي عند غيره». ينظر: العدة، لأبي العلاء الفراء (1000/3)، وإحكام الفصول، للباجي (392-393).

3. وعللوا ذلك بأمور منها؛ أولاً: أن الصحابة اقتصروا على هذا اللفظ، وعولوا عليه، واحتجوا به، ولا يجوز في حقهم أن يعولوا على ما لا تقوم به الحجة. ثانيًا: أن الظاهر من حال الصحابي مع عدالته ومعرفته بأوضاع اللغة أن يكون عارفًا بمواقع الخلاف والوفاق وعند ذلك، فالظاهر من حاله أنه لا ينقل إلا ما تحقق أنه أمر أو نهي من غير خلاف؛ نفيًا للتدليس والتلبيس عنه بنقل ما يوجب على سامعه اعتقاد الأمر والنهي فيما لا يعتقده أمرًا ولا نهيًا. ثالثًا: أنه قد ثبت من مذهب الصحابة: أن ما تنازعوا في مفهومه نقلوا لفظه، ولم يقتصروا على ما أمر النبي صلى الله عليه وسلم. رابعًا: أن المجمعين إذا أجمعوا على شيء من طريق الحجة، نقلوا إجماعهم في الفتيا، ولم ينقلوا الحجة؛ لأنهم قد علموا أن الإجماع تقوم به الحجة، فاستغنوا عن نقل ما به أجمعوا، وأجابوا على تعليل المخالف بأن؛ معرفة الصحابة رضي الله عنهم بذلك أكثر من معرفتنا فلا يستقيم هذا التعليل، وقال الآمدي: «وهو الأظهر». ينظر: الإحكام في أصول الأحكام، للآمدي (96/2)، والمحصول، للرازي (446/4)، والكفاية في علم الرواية، للخطيب البغدادي (ص:420)، وفواتح الرحموت، (200/2).

4. هو محمد بن نصر بن منصور، أبو سعد القاضي الهروي، نسبة إلى قرية من قرى هراة بخراسان، كان أحد الأئمة وهو في حدود الخمسمائة. ومن مصنفاته: شرح أدب القضاء المسمى بالإشراف على غوامض الحكومات. ينظر: طبقات الشافعية الكبرى، للسبكي (365/5)، وسلم الوصول، لحاجي (70/3).

5. الإشراف على غوامض الحكومات، للهروي (ص:426).

6. ينظر رأي فقهاء العراق في: حلية العلماء، للقفال (188/8)، والتهذيب، للبغوي (320/8)، والعزيز شرح الوجيز، للرافعي (249/13)، وروضة الطالبين، للنووي (67/12)، والقول بعدم اشتراط ذكر السبب هو ما صرح به ابن الصباغ، وهو مقتضى كلام الرافعي والنووي، والأوجه عند الرملي، وزعم الزركشي أن نص الأم عليه والجمهور عليه. ينظر: والعزيز شرح الوجيز، للرافعي (٢٤٩/١٣)، وروضة الطالبين، للنووي (68/12)، وأدب القضاء، للغزي (ص:١٨٢-١٨٣)، وعماد الرضا (١/ ٢١٩-٢١٧)، ومغني المحتاج، للشربيني (٦١٠/٤)، ونهاية المحتاج، للرملي (٣٦٤/٨).

7. الإشراف ، للهروي (ص:430).

8. ينظر رأي الماوردي في الحاوي (306/17).

الطِّـب[1] [2] بخطِّهمـا)[3]. قـال: (وقيـل: إنَّ البيِّنـة لا تُسـمع، ولا يُحكـم بهـا للخـارج، وهـي طريقـة القفَّـال،[4] [5] وغيـره مـن فقهـاء مـرو[6] [7]؛ لأنَّ أسـباب الانتقـال مختلـفٌ فيهـا بيـن أهـل العلـم، فصـار كمـا لـو شـهدوا علـى وراثـةٍ للـوارث، أو ثبـوت الشـفعة للشـفيع مبهمًـا)[8]، إلـى أن قـال: (فخـرج فـي المسـألة ثلاثـة أوجـهٍ:

- طريقة العراق: أنَّه لا يضرُّ إبهام السبب.
- وطريق مرو: أنَّه يجب بيان السبب.
- ووجـهٌ ثالـثٌ[9]: إن كان الشـاهد فقيهًـا علـى مذهـب القاضـي بحيث يعـرف صحَّـة السـبب، لـم يضـرَّ الإبهـام، وإن لـم يكـن فقيهًـا علـى مذهـب القاضـي فإنَّـه لا بـدَّ مـن بيـان السـبب، والتفصيـل لا بـأس بـه)[10]، انتهـى.

الثالث والعشرون:

قطـع الطـــريق لا بـدَّ فيـه مـن التفـــصيل، قاله في الـــروضة[11].

الرابع والعشرون:

الشـهادة علـى الجنايـة، قـال فـي الروضـة فـي الشـهادة علـى الـدم: (لتكـن الشـهادة علـى الجنايـة

1. هـو طاهـر بـن عبـد الله بـن طاهـر بـن عمـر، الطبـري الشـافعي، فقيـه بغـداد، ولـد بآمـل عاصمـة طَبَرِسـتان سـنة: (348هـ)، لـه شـرح علـى مختصـر المزنـي، وجـواب فـي السـماع والغنـاء، والتعليقـة الكبـرى، وغيرهـا، توفـي -رحمـه الله- سـنة (٤٥٠هـ). ينظـر: تاريـخ بغـداد، للخطيـب البغـدادي (٣٥٨/٩)، وطبقـات الفقهـاء، للشـيرازي (ص:127).
2. نُسِـب هـذا لأبـي الطيـب الرافعـي فـي العزيـز (249/13)، والنـووي في الروضـة (67/12)، وزكريـا الأنصـاري في عمـاد الرضـا (216/1).
3. الإشراف ، للهروي (ص:430).
4. هـو أبـو بكـر محمـد بـن علـي بـن إسـماعيل الشاشـي الشـافعي القفـال الكبيـر، الإمـام العلامـة الفقيـه الأصولـي اللغـوي، مـن مصنفاتـه: شـرح الرسـالة، والتفسـير، وأدب القضـاء، وحليـة العلمـاء، ومحاسـن الشـريعة، وغيرهـا، توفـي سـنة (365هـ). ينظـر: طبقـات الشـافعية، للسـبكي (200/3)، وأعـلام النبـلاء، للذهبـي (309/12)، واللبـاب لابـن الأثيـر (174/2).
5. ينظر: حلية العلماء، للقفال الكبير (188/8).
6. مـرو: مـن أمهـات مـدن خراسـان، بالنسـبة إلـى مـروزي علـى غيـر القيـاس، وبيـن مـرو ونيسـابور سـبعون فرسـخًا وإلـى بلـخ مائـة واثنـان وعشـرون فرسـخًا، يطلـق عليهـا الآن: مـرو الشـاهجان، وهـي الآن عاصمـة منطقـة مـاري فـي تركمانسـتان -وماري تحريف لمرو -، فُتحت على يد الأحنف بن قيس، في عهد الخليفة عمر بن الخطاب _رضي الله عنه، وقد تعرضت لنكبـة لـم يعرف التاريخ مثلها على أيدي الغزاة التتار. ينظـر: معجـم البلـدان (112/5-116)، وتاريـخ بلـدان الخلافـة الشـرقية (ص:439-448).
7. نُسِب هذا لفقهاء مرو: القفال الكبير في حلية العلماء (188/8)، والرافعـي فـي العزيـز شـرح الوجيـز (249/13)، والنـووي فـي روضـة الطالبين (67/12).
8. الإشراف ، للهروي (ص:431)، والقولان السابقان هما وجهان فـي المذهـب قالـه البغـوي في التهذيـب (320/8).
9. نسبه الشربيني في مغني المحتاج (٩١٠/4) لابن شهبه، ومال إليـه الغـزي فـي أدب القضـاء (ص:١٩٥)، وهـذا القـول هـو قيـاس علـى رأي المذهـب فـي مسـألة تنجـس الميـاه التـي سـبق الحديـث عنهـا، وعللـوا لذلـك فـي الإشـراف (ص:433) بقولهـم: « لأنـه عندمـا اعتمـدت شـهادة مفتييـن مـن الفقهـاء انتحـلا مذهـب الشـافعي بعدمـا أعلمتهمـا بـأن الشـهادة علـى الانتقـال لا تصـدر عـن الاسـتفاضة، وامتـداد المـدة علـى اليـد والتصـرف، ووثقـت بفقههمـا أنهمـا يميـزان الأسـباب الصحيحـة عـن الأسـباب الفاسـدة، فحكمـت للملـك بالخـارج اعتمـادًا علـى شـهادتهما» ، فالمقصـود أنهمـا لـن يشـهدا بأمـر يخالـف المذهـب؛ لعلمهـم بأحـكام الشـهادة وشـروطها فيقبـل منهـم دون ذكـر السـبب، وقـد حـاول الإجابـة عـن هـذا الهيتمـي فـي تحفـة المحتـاج (٥٨١/٤-٥٨٢) ، والرملـي فـي نهايـة المحتـاج (٣٦٤/٨) فذكـروا أن دليـل مـن قـال بالفـرق بيـن الفقيـه الموافـق وغيـره هـو مـا ذكـر فـي الإخبـار بتنجـس المـاء، وهنـا يحتـاط فـوق مـا يحتـاط لـه هنـاك، ثـم لا جامـع بينهمـا إذ وظيفـة الشـاهد التعييـن، ووظيفـة القاضـي النظـر فـي المعينـات ليرتـب عليهـا مقتضاهـا.
10. الإشـراف علـى غوامـض الحكومـات، للهـروي (ص:432-433).
11. روضـة الطالبيـن (١٦٧/١٠)، قـال النـووي: «لا يثبـت قطـع الطريـق إلا بشـهادة رجليـن، ويشـترط فـي الشـهادة التفصيـل، وتعييـن قاطـع الطريـق ومـن قتلـه أو أخـذ مالـه».

مفسَّرةً مصرِّحةً بالغرض)[1]، انتهى. وينطوي في هذه صورٌ كثيرةٌ.

الخامس والعشرون:

الشهادة على القَسامة، استشهد بهذا بعض شُرَّاح المنهاج على بطلان الشهادة بالردَّة إذا وقعت مطلقةً[2].

السادس والعشرون والسابع والعشرون:

الشهادة على شرب الخمر، وعلى الإقرار به لا تُقبل إلا مفسَّرةً على وجهٍ في المنهاج، كالروضة[3]، وبه قال القاضي أبو حامدٍ[4] [5]، واختاره الإمام[6] [7].

1. روضة الطالبين (٣٢/١٠).
2. السراج الوهاج تكملة كافي المحتاج إلى شرح المنهاج، للزركشي، رسالة ماجستير، (ص:143). وهذا هو الوجه الأول، أما الوجه الثاني: لا بد من التفصيل؛ لأنه قد يظن ما ليس بلوث لوثًا. ينظر: العباب المحيط، للمزجد (1808/5)، ومغني المحتاج، للشربيني (145/4).
كفاية النبيه، لابن الرفعة (27/19): «لا تسمع في القسامة إلا مفسرة؛ لاحتياج المدعي إلى الحلف عليها».
3. روضة الطالبين، للنووي (171/10).
4. هو أبو حامد أحمد بن عامر بن بشر المروروذي صاحب أبي إسحاق المروذي، من مصنفاته: الجامع في المذهب أحاط فيه بالأصول والفروع، والإشراف على الأصول، وشرح مختصر المزني، وغيرها، توفي -رحمه الله- سنة (٣٦٢هـ). ينظر: طبقات الفقهاء، للشيرازي (ص:114)، وطبقات الشافعية، للسبكي (١٢/٣)، وطبقات الشافعية، للإسنوي (١٩٩/٢).
5. نسب هذا للقاضي أبي حامد كل من الرافعي في العزيز شرح الوجيز (281/11)، والنووي في الروضة (171/10)، وابن الملقن في عجالة المحتاج (660/4).
6. نسب هذا للجويني كل من الرافعي في العزيز شرح الوجيز (281/11)، والنووي في الروضة (171/10).
7. وهذا هو الوجه الأول وهو أنه لا بد من التفصيل في الشهادة، والإقرار بشرب الخمر، وعللوا ذلك بأمرين؛ الأول: لاحتمال الجهل والإكراه، فلا يكفي الإطلاق لإقامة الحد لاحتمال أنه جهل كونه مسكرًا، أو أنه كان مكرهًا عليه، وأُجيب عنه: بأن الأصل عدم الإكراه، والظاهر من حال الآكل والشارب العلم بما يشربه، والتعليل الثاني: قياسًا على الإقرار والشهادة في الزنى فكما يشترط فيها التفصيل فكذلك هنا بجامع كونها حدودًا، وأُجيب عن القياس بأن الزنى قد يُطلق على مقدماته كحديث: «العينان تزنيان، واليدان تزنيان»، فتطلق على ما يوجب الحد وما لا يوجبه فاحتيج فيهما إلى الاحتياط، وشرب المسكر لا ينطلق على ما لا يوجب الحد. والوجه الثاني: يكتفى بالإطلاق، ولا حاجة إلى التعرض للعلم والاختيار، وقال عنه النووي: «أصحهما وأشهرهما وظاهر النص وبه قطع بعضهم»، وهو اختيار الماوردي، وقال عنه الرافعي في العزيز شرح الوجيز (281/11): «وهو ظاهر النص»، وعللوا ذلك؛ بأن إضافة الشرب إليه قد حصلت، والأصل عدم الإكراه، فيكون كالإقرار بالبيع والطلاق وغيرهما، فالشهادة عليها لا يشترط فيها تعرض للاختيار والعلم. ينظر: روضة الطالبين، للنووي (171/10)، والعزيز شرح الوجيز، للرافعي (281/11)، وعجالة المحتاج، لابن الملقن (660/4)، النجم الوهاج، للدميري (233/9)، وبداية المحتاج، لابن قاضي شهبة (241/4).
8. هو الإمام سراج الدين البُلْقِيني، عمر بن رسلان بن نصير بن صالح الكناني، العسقلاني الأصل، ثم البلقيني المصري الشافعيّ، أبو حفص، مجتهد حافظ للحديث، ولد في بلقِينة (من غربية مصر) سنة: (724ه)، من مصنفاته: التدريب في فقه الشافعية، لم يتمه وأتمه ابنه، وتصحيح المنهاج، والملمات برد المهمات، ومحاسن الاصطلاح في الحديث، وحواش على الروضة، وغيرها، توفي سنة (805هـ). ينظر: ذيل طبقات، للسيوطي (ص:369)، والأعلام للزركلي (46/5).
9. تحرير الفتاوى، لأبي زرعة ابن العراقي، (253/3).
10. روضة الطالبين، للنووي (138/4).
11. كذا في الأصل، ولعل الصواب: (بعد ما يليق به)، -والله تعالى أعلم-.

وفي تحرير الفتاوى عن شيخه[8]: (ينبغي أن يزيد في الشهادة: من غير أن يُسِيغ بها ما غصَّ به)[9].

الثامن والعشرون:

الشهادة على الإعسار، قال في الروضة في الفلس: (صفة شهادتهم بأن يقولوا: هو معسرٌ لا يملك قوت يومه، وثياب بدنه)[10]، انتهى. هكذا أطلق الثياب، وقد يكون فيها بعد ما يبقى له[11] ما يفي بالدين، وينبغي أن يُستثنى

كلُّ ما بقَّيناه له من سُكنى يومه وغيره.

التاسع والعشرون والثلاثون:

الشهادة على الإنسان لا بدَّ من تمييزه عن غيره، على ما وصفه في الروضة[1] وغيرها[2]، ومسألة المشهود له[3].

الحادي والثلاثون:

الشهادة على الملك، كالعقار، والعبد، والثوب لا بدَّ فيها من تمييز المشهود به عن أمثاله، قاله في الروضة في الشهادة على الاستفاضة[4].

الثاني والثلاثون:

الشهادة على الغصب[5].

الثالث والثلاثون:

الشهادة بالمال، فإنَّه قال في الروضة في الدعوى أول الباب /[3/أ] بأزيد من ورقتين[6]: (فرعٌ: ادعى عليه مالًا معلومًا، وأقام شاهدين شهدا على إقراره بشيءٍ، أو قالا: نعلم أنَّ له عليه مالًا، ولا نعلم قدره، ففي سماع شهادتهما هكذا وجهان؛ أصحُّهما: لا [7]، ويجريان فيما لو شهدا بغصب عبدٍ أو ثوبٍ ولم يصفاه)[8]، انتهى.

الرابع والثلاثون:

الشهادة على النكاح، قال في الروضة في الدعوى بعد أول الباب بنحو أربع ورقاتٍ: (يُشترط في الشهادة على النكاح التفصيل إن قلنا باشتراطه في دعوى النكاح، وفي فتاوى

1. قال النووي في روضة الطالبين (11/261-262): « إذا شاهد فعل إنسان، أو سمع قوله، فإن كان يعرفه بعينه واسمه ونسبه، شهد عليه عند حضوره بالإشارة إليه، وعند غيبته وموته باسمه ونسبه»، وقال: « وإن لم يعرف اسمه ونسبه، لم يكن له أن يعتمد قوله: إنه فلان ابن فلان، لكن لو تحمل الشهادة وهو لا يعرف اسمه ونسبه، ثم سمع الناس يقولون: إنه فلان ابن فلان، واستفاض ذلك، فله أن يشهد في غيبته على اسمه ونسبه، كما لو عرفهما عند التحمل».
2. منهم: الرافعي في شرح الوجيز (13/59)، وابن الملقن في عجالة المحتاج (4/841) قال:» ومن سمع قول شخص أو رأى فعله، فإن عرف عينه واسمه ونسبه شهد عليه في حضوره إشارة، وعند غيبته وموته باسمه ونسبه؛ لحصول التمييز بذلك، فإن جهلهما، يعني اسمه ونسبه، لم يشهد عند موته وغيبته؛ لعدم العلم والاشتباه، فيحضر بعد موته يشاهد صورته، ويشهد على عينه، فإن دفن لم ينبش وتعذرت الشهادة عليه.»، وابن قاضي شهبة في بداية المحتاج (4/506).
3. قال النووي في روضة الطالبين (11/262): « كما أن المشهود عليه تارة تقع الشهادة على عينه، وتارة على اسمه ونسبه، فكذلك المشهود له، فتارة يشهد أنه أقر لهذا، وتارة لفلان ابن فلان، وكذا عند غيبة المشهود له».
4. قال النووي في روضة الطالبين (11/270): «لا يكفي أن يقول الشاهد: سمعت الناس يقولون: إنه لفلان..... لأن قد يعلم خلاف ما سمعه من الناس... سواء في الشهادة على الملك بالاستفاضة والتصرف بالعقار والثوب والعبد وغيرها إذا ميز الشهود به عن أمثاله»، وقد أورد هذا بعد أن ذكر وجود وجهين في المذهب في جواز الشهادة على الملك بالاستفاضة وحدها، وذكر أن أقربهما إلى إطلاق الأكثرين الجواز، والظاهر أنه لا يجوز.
5. فيه وجهان، الأول: لا يجب التفصيل، ويرجع في التفسير إلى المشهود عليه، والثاني: يجب التفصيل، ولا تقبل بغير ذلك. وقال الرافعي في العزيز شرح الوجيز (13/159)، والنووي في الروضة (12/11) عن الوجه الثاني أنه: « أصحهما»، وينظر المطلب العالي في شرح وسيط الغزالي، لابن الرفعة (107/571)، والنجم الوهاج، للدميري (10/351)، وعجالة المحتاج، لابن الملقن (4/840).
6. روضة الطالبين، للنووي، (12/11).
7. وهذا هو الوجه الأول في المسألة، وعللوا ذلك؛ بأن البينة سميت بينة؛ لأنها تبين، فإذا لم تبين لا تسمع، وليست كالإقرار؛ إذ يشترط فيها ما لا يشترط في الإقرار، والوجه الثاني: أنها تسمع، ويرجع في التفسير إلى المشهود عليه، كما لو أقر بمبهم. ينظر: التهذيب، للبغوي (4/238)، والعزيز شرح الوجيز، للرافعي (13/159)، وروضة الطالبين، للنووي، (12/11).
8. أي: ويجري على هذا الخلاف ما إذا شهدا على غصب عبد، أو ثوب، ولم يصفاه.

القفَّال[1] [2]: يُشترط أن يقولوا بعد تفصيل [النكاح][3]: ولا نعلم أنَّه فارقها، أو: وهي اليوم زوجته)[4]، انتهى.[5]

الخامس والثلاثون والسادس والثلاثون:

الشهادة بطريقٍ في ملك غيره، والشهادة بمجرى الماء في ملك غيره، حكاه في الروضة[6].

السابع والثلاثون:

إذا شهدا بعقد بيعٍ، أو غيره من العقود، هل يُشترط التفصيل أم لا؟ فيه خلافٌ[7].

الثامن والثلاثون:

الشهادة أنَّه ضرب بسيفٍ فأوضح رأسه لم يكف حتى يقول: فأوضح عظم رأسه، قاله القاضي حسين[8]، وتبعه الإمام كالمنهاج[9]،

1 () هو أبو بكر عبد الله بن أحمد بن عبد الله الفقيه الشافعي، المعروف بالقفال الصغير المروزي، نسبةً إلى عمله في صناعة الأقفال، وليس هو القفال الكبير، وهو أكثر ذكرًا في الكتب أي كتب الفقه، ولد سنة: (327هـ)، من مصنفاته: شرح فروع ابن الحداد المصري» في الفقه، وفتاوى القفال، توفي -رحمه الله- سنة (417هـ). ينظر: طبقات الفقهاء، للشيرازي (ص:114)، وطبقات الشافعية للسبكي (53/5)، وأعلام النبلاء، للذهبي (17/ 405)، وشذرات الذهب، لابن عماد (87/5).

2. (ص: 265).

3. سقطت من الأصل، واستدركتها من الروضة.

4. روضة الطالبين، للنووي، (12/14-15).

5. وفي المسألة خلاف، الأول ما ذكره النووي، وقال الشافعي في الأم (561/7): « وكذلك الشهود إذا شهدوا بالنكاح فلا يقبل إلا مفسرًا»، والثاني، لا يشترط التفسير، ويرى العراقيون على أن من يشهد بالنكاح لا بد له أن يذكر شروطه؛ ليتحقق القاضي من صحة النكاح والشهادة، وهذا مبني على الخلاف في اشتراط التفصيل في دعوى النكاح، وهي على ثلاثة وجوه؛ الوجه الأول: ينبغي ذكر الشروط في النكاح مطلقًا، فينبغي أن يدعي أنه تزوجها بولي وشاهدين ورضاها، فإن أطلق فلا يسمع، وهو ما أخذ به عامة الأصحاب؛ لأن أمر الفروج، مبني على الاحتياط، كأمر الدماء. والوجه الثاني: يُكتفى في دعوى النكاح بالإطلاق، ولا يشترط التعرض لهذا التفصيل، وذلك قياسًا على عدم وجوب التعرض للموانع، كالردة، والعدة، والرضاع في دعوى النكاح، وهو قول مُخرج على الإطلاق في البيع. والوجه الثالث: إن ادعى ابتداء النكاح، وجب التفصيل، وإن ادعى دوامه، لم يجب؛ لأن الشروط لا تعتبر في الدوام، فعلى هذا من اشترط التفصيل في الدعوى اشترطها في الشهادة، ومن لم يشترطها في الدعوى لم يشترط في الشهادة. ينظر: المهذب، للشيرازي (412/3)، ونهاية المطلب، للجويني (110/19)، والعزيز شرح الوجيز للرافعي (164/13)، وروضة الطالبين، للنووي، (12/14-15)، والمطلب العالي، لابن الرفعة (576/106).

6 () فيهما وجهان، الأول: يشترط إعلام قدر الطريق والمجرى، وأكثرهم لا يشترط هذا الإعلام في الدعوى، لكن يؤخذ على الشهود إعلام الطريق والمسيل؛ لأن الشهادة أعلى شأنًا، فإنها تستقل بقوة إيجاب الحكم بخلاف الدعوى. والوجه الثاني: لا يشترط إعلام قدر الطريق والمجرى ويكفي كما في الدعوى. ينظر: أدب القضاء، لابن أبي الدم (50/2)، وروضة الطالبين، للنووي (10/12)، وكفاية النبيه، لابن الرفعة (405/18)، والمجموع المذهب في قواعد المذهب، للعلائي (2298).

7. فيه وجهان، الأول: يجب التفصيل؛ قياسًا على النكاح في وجوب ذلك. والوجه الثاني: لا يشترط التفصيل، وهو ظاهر المذهب؛ لأن الأسباب التي يستحق بها المال تكثر، وتتكرر، وفي ضبط الأقدار الحاصلة بتلك الأسباب حرج شديد، فأغنى عنه، وأُجيب عن القياس: بأن المقصود المال، والعقود المالية أخف حكمًا من عقد النكاح؛ ولذلك لا يشترط في ابتدائها الإشهاد، وهذا الخلاف مبين على الخلاف في اشتراط التفصيل في الدعوى، فمن اشترط التفصيل في دعوى البيع وسائر العقود اشترطها في الشهادة، ومن لم يشترطها في الدعوى لم يشترطها في الشهادة. ينظر: المهذب، للشيرازي (412/3)، ونهاية المطلب، للجويني (110/19-111)، والعزيز شرح الوجيز، للرافعي (164/13)، وروضة الطالبين، للنووي، (12/15).

8. هو الحسين بن محمد بن أحمد، أبو علي القاضي المروروذي، ومتى أطلق القاضي في كتب متأخري الخراسانيين كالنهاية، والتتمة والتهذيب وكتب الغزالي ونحوها، فهو المراد، من مصنفاته: التعليقة للقاضي حسين على مختصر المزني، والفتاوى، وأسرار الفقه، وغيرها. توفي -رحمه الله- بمرو الروذ، سنة: (462هـ). ينظر: أعلام النبلاء، للذهبي (13/ 414)، وطبقات الشافعية، للسبكي (336/4)، وشذرات الذهب، لابن العماد (259/5).

9. ينظر: منهاج الطالبين، للنووي (ص: 289)، والتدريب، للبلقيني (150/4)، فلا يكفي إطلاق الموضحة، فإنها من الإيضاح، وليست مخصوصة بإيضاح العظم، والوجه الثاني: ما ذكره العلائي، وقد ذكر النووي في الروضة (33/10) حالة تردد فيها الإمام ويمكن جعلها وجهًا ثالثًا وهو قوله: «لو كان الشاهد فقيهًا، وعلم القاضي أنه لا يطلق الموضحة إلا على ما يوضح العظم، ففيه تردد للإمام، قال: يجوز أن يكتفى

وفي قواعد العلائيِّ[1]: (جزم الجمهور أنَّها تُقبل)[2].

التاسع والثلاثون:

قال في المنهاج: (إذا قال الشاهد: ضربه بسيفٍ فمات، لم يثبت حتى يقول: فمات منه)[3].

وهذه والتي قبلها تدخل في إطلاق الروضة السابق [في][4] الجناية.

الأربعون:[5]

إذا شهدا بانتقال الملك عن مالكه إلى زيدٍ، ولم يبيِّنا سبب الانتقال، قال القاضي أبو سعدٍ: (الذي أفتى به فقهاء هَمَذَان أنَّ هذه البيِّنة تُسمع)، وذكر أنَّه رأى بذلك خطَّ القاضي أبي الطيِّب والماورديِّ، واتفقت الرواة أنَّها لا تُسمع إلا ببيان السبب، ورجَّحه في القواعد[6].

وفيه وجهٌ ثالثٌ: إن كان الشاهدان فقيهين موافقين لمذهب القاضي فلا حاجة إلى بيان السبب، وإلا لم تُسمع.

وهو نظير ما سبق في تنجُّس الماء، وينبغي طرده في الشهادة في كلِّ مختَلَفٍ فيه.

الحادي والأربعون:

إذا شهدا أنَّ حاكمًا حكم بكذا، ولم يعيِّناه، فوجهان[7]؛ الصحيح: القبول.

به، لفهم المقصود، ويجوز أن يعتبر الكشف لفظًا؛ لأن للشرع تعبدًا في لفظ الشهادات وإن أفهم غيرها المقصود».

1. هو خليل بن كيكلدي الشيخ صلاح الدين العلائي، الحافظ المفيد أبو سعيد، المحدث الفقيه الأصولي الأديب. من مصنفاته: إجمال الإصابة في أقوال الصحابة، والأحكام الكبرى، والأشباه والنظائر، وغيرها الكثير، توفي -رحمه الله- بالقدس سنة: (761هـ). ينظر: طبقات الشافعية، للسبكي (35/10)، والبداية والنهاية، لابن كثير (267/14).

2. المجموع المذهب في قواعد المذهب، للعلائي (480/1). وهذا هو الوجه الثاني.

3. منهاج الطالبين، للنووي، (ص: 289)، وعلل ذلك النووي في الروضة (32/10) بقوله: لاحتمال الموت بسبب آخر، وقد تردد الإمام في ذلك، والوجه الثاني: أنها تقبل؛ وذلك بمثابة الشهادة على الملك تعويلاً على اليد، وقد أُجيب عنه: بأن =معاينة القتل ممكنة، وتلقي العلم من قرائن الأحوال ليس بعسير، والأملاك لا مستند لها من يقين، وغاية المتعلق فيها مخايل. ينظر: العزيز شرح الوجيز، للرافعي (53/11)، وروضة الطالبين، للنووي (32/10)، والمجموع المذهب في قواعد المذهب، للعلائي (462/1)، والمطلب العالي في شرح وسيط الإمام الغزالي، لابن الرفعة (192/92).

4. ليست في الأصل، وزدتها لأجل السياق، ويقصد المصنف ما مرَّ في الموضع الرابع والعشرين.

5. كتب في الحاشية: (هذه مكررة)، يعني ما سلف في الموضع الثاني والعشرين، وجميع ما مر هنا تم تحقيقه هناك عدا ترجيح العلائي.

6. المجموع المذهب في قواعد المذهب، للعلائي (480/1-481) ، ولم يذكر هذا الترجيح في الموضع الثاني والعشرين.

7. تحتاج هذه المسألة إلى بيانها على قسمين كما ذكرها فقهاء المذهب: القسم الأول: إذا سبق لأحد الشاهدين أن كان قاضيًا ثم عزل، فيشهد المعزول بأن حاكمًا حكم بكذا، ويرسل ذكر الحاكم به فلا يعزيه إلى نفسه ولا إلى غيره، فهنا فيه وجهان؛ الوجه الأول: لا تقبل حتى يعزيه إلى غيره، وهو رأي المراوزة؛ وذلك لجواز أن يكون هو الحاكم به، ولأن نسبة القضاء إليه ظاهر فكأنه صرح به. -فوجه المذهب عدم قبول شهادة القاضي بعد العزل إذا أضاف الفعل إلى نفسه، والجمهور على جواز السماع، ولم يحك العراقيون سواه، ولا خلاف أن الحاكم إذا أقر عنده الخصم في مجلس الحكم، ثم عزل، وقال: أشهد: أنه أقر عندي بكذا في سماع شهادته، ولا يحتاج إلى استرعاء-، والوجه الثاني: يقبل =ما لم يعزه إلى نفسه؛ تغليبًا لصحة الشهادة، وعلى هذا فالشاهد الآخر معه لا يقول: أشهد أن هذا قضى بكذا؛ لامتناع التلفيق بين الشهادتين، فلا يثبت الحق إن فعل ذلك. -ومسألة: ما جمع في الشهادة بين ما يقبل وما لا يقبل، فيها قولان: أحدهما: ترد =في الجميع؛ لأن الصيغة واحدة، وقد ردت في البعض، فكذلك في البعض الآخر، والثاني: تقبل في أحدهما دون الآخر؛ لاختصاص المانع به-. والقسم الثاني: إذا شهد عدلان لم يقضيا قط على قضاء قاضٍ من غير تسمية، ففيه وجهان؛ الوجه الأول وهو ظاهر المذهب: لا تقبل، بل لا بد من تعيينه؛ لاحتمال أن يكون الحاكم عدوا للمحكوم عليه أو ولدًا للمحكوم له، والوجه الثاني: تقبل دون ذكره؛ كما تقبل شهادة المرضعة إذا أبهمت المرضعة، وهو راجع إلى ترجيح مذهب الفوراني. ينظر: الحاوي (٣٣٨/١٦-339)، والوسيط، للغزالي (٢٩٦/٧-٢٩٧)،

الثاني والأربعون:

إذا باع عبدًا ثم شهد اثنان أنَّه رجع ملكه إليه، قالوا: لم تُقبل ما لم يبيِّنا سبب الرجوع[1].

الثالث والأربعون:

مات عن ابنين؛ مسلمٍ ونصرانيٍّ، فقال المسلم: مات مسلمًا، وقال النصرانيُّ: مات نصرانيًّا، فإن عُرف أنَّه كان نصرانيًّا قُدِّمت بيِّنة المسلم؛ لزيادة العلم معها، فإن شهدت بيِّنة النصرانيِّ أنَّ آخر كلمةٍ كانت النصرانية، قُدِّمت[2]، ويُشترط في بيِّنة النصرانيِّ تفسير كلمة التنصير بما تختصُّ له النصرانيَّة، كالتثليث[3].

وهل يُشترط في بيِّنة المسلم تبيين ما / [3/ب] يقتضي الإسلام؟ وجهان[4].

الرابع والأربعون:

قال صاحب التهذيب[5]: (لو شهدا أنَّه رهن بألفٍ، ثم بألفين، لم يُحكم بأنَّه رهن بألفين ما لم يصرِّحا بأنَّ الثاني كان بعد فسخ الأول)[6].

الخامس والأربعون:

ادَّعى دارًا في يد رجلٍ، وأقام بيِّنةً بملكها، فأقام الداخل بيِّنةً أنَّها ملكه، فهل تُسمع مطلقةً أم لا بدَّ من استناد الملك إلى سببٍ؟ فيه وجهان[7]، والأصحُّ أنَّها تُسمع مطلقةً، وتُرجَّح على بيِّنة الخارج باليد[8].

السادس والأربعون:

قال ابن أبي الدم[9] في أدب القضاء: (قد

وأدب القضاء، لابن أبي الدم (ص:١٢٧)، وكفاية التنبيه، لابن رافعة (١٩/145-147)، وقوت المحتاج، للأذرعي (١١/78-79)، والأشباه والنظائر، للسيوطي (494).

1. من إقالة ونحوها، هذا هو الوجه الأول، والوجه الثاني: تقبل مطلقة. ينظر: الأشباه والنظائر، للسيوطي (494).
2. هذا في حال أنهما أقاما بينتين مطلقتين، فتقدم بينة المسلم؛ لأن معها زيادة علم، وهو انتقاله من النصرانية، فقدمت الناقلة على المستصحبة، فإن بينته ناقلة مختصة بمزيد علم، وبينة التنصر مستندة إلى استصحاب ما كان عليه، وتقديم البينة الناقلة على البينة المستديمة أصل ممهد في البينات، كما تقدم بينة الجرح على التعديل. ينظر: نهاية المطلب، (١٩/١٣٣)، وشرح الوجيز، للرافعي (١٣/٢٦٢)، والروضة، (١٢/٧٥)، وبداية المحتاج، لابن قاضي شهبة (٤/٥٤٦).
3. أي قولهم: إن الله ثالث ثلاثة -حاشا لله جل وعلا-. ينظر: العزيز شرح الوجيز، للرافعي (١٣/٢٦٣).
4. الوجه الأول يشترط تبين ذلك؛ لأنه قد يتوهم ما ليس بإسلام إسلامًا، والوجه الثاني لا يشترط. ينظر: والعزيز شرح الوجيز للرافعي (١٣/٢٦٤)، وروضة الطالبين، للنووي (١٢/٧٧)، وعجالة المحتاج، لابن الملقن (863/4)، والنجم الوهاج في شرح المنهاج، للدميري (445/10).
5. هو أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء، البغوي الشافعي، ولد سنة: (458هـ). من مصنفاته: شرح السنَّة؛ ومعالم التنزيل، والمصابيح، والتهذيب في فقه الشافعية، وغيرها، توفي -رحمه الله- بمرو الرُّوذ، مدينة من مدائن خراسان سنة: (516هـ).ينظر: أعلام النبلاء، (19/439)، وطبقات الشافعية، للسبكي (7/75)، وطبقات الشافعية، للإسنوي (1/205).
6. التهذيب في فقه الإمام الشافعي، للبغوي، (4/33).
7. الوجه الأول: يجب بيان سبب الملك من شراء أو إرث وغيرهما؛ لأنه ربما اعتمد الشاهدان على ظاهر اليد. ينظر: العزيز شرح الوجيز، للرافعي (13/234)، وروضة الطالبين، للنووي (12/58)، وعجالة المحتاج، لابن الملقن (4/860)، وبداية المحتاج، لابن قاضي شهبة (٤/٥٤٠).
8. هذا هو الوجه الثاني؛ قياسًا على بينة الخارج، فإنها تسمع مطلقة مع احتمال أن الشهود اعتمدوا يدًا سابقةً. ينظر: العزيز شرح الوجيز، للرافعي (13/234)، وروضة الطالبين، للنووي (12/58)، وعجالة المحتاج، لابن الملقن (4/860)، والنجم الوهاج في شرح المنهاج، للدميري (10/433)، وبداية المحتاج، لابن قاضي شهبة (٤/540).
9. هو شهاب الدين إبراهيم بن عبد الله بن عبد المنعم بن علي بن محمد بن فاتك بن محمد القاضي، شهاب الدين أبو إسحاق الهمداني بإسكان الميم الحموي المعروف بابن أبي الدم. ولد بحماة سنة (583هـ)، من مصنفاته: أدب القضاة،

شاع في لسان أئمة المذهب أنَّ الشاهد باستحقاق زيدٍ على عمروٍ درهمًا مثلًا، هل تُسمع هذه الشهادة؟ وجهان؛ المشهور فيما بينهم أنَّها لا تُسمع). قال: (وهذا لم أظفر به منقولًا مصرَّحًا به هكذا غير أنَّ الذي تلقَّيتُه من كلام المراوزة، وفهمته من مدارج مباحثهم الذهبية أنَّ الشاهد ليس له أن يرتِّب الأحكام على أسبابها، بل وظيفته أن ينقل ما سمعه من إقرارٍ، أو عقد تبايعٍ، أو غير ذلك من الأقوال الشرعية التي تترتب عليها الأحكام) [1]، أو ما شاهده من القبوض والإتلاف، فينقل ذلك إلى القاضي، ثم وظيفة الحاكم ترتيب المسبَّبات على أسبابها، [فالشاهد][2] سفيرٌ، والحاكم متصرِّفٌ، والأسباب الملزمة مختَلفٌ فيها، فقد يظنُّ الشاهد ما ليس بملزمٍ سببًا للإلزام، فكُلِّف نقل ما سمعه ورآه، والحاكم يجتهد في ذلك[3]، هكذا حكاه العلائيُّ في قواعده[4]، مع جملةٍ مما سبق، ثم حكى عن الماورديِّ نحو ذلك[5].

قال الشيخ عزُّ الدين[6]: (ضابط هذا كلِّه أنَّ الدعوى والشهادة والرواية المتردِّدة بين ما يُقبل وما لا يُقبل لا يجوز الاعتماد عليها؛ إذ ليس حملها على ما يُقبل أولى من حملها على ما لا يُقبل، والأصل عدم ثبوت المشهود به، والمُخبَر عنه، فلا يُترك الأصل إلا بيقينٍ، أو ظنٍّ يعتمد الشرع على مثله)[7].

هذا ما تيسَّر جمعه الآن، فيُتتبَّع باقي الصور، فإنَّها كثيرةٌ يعسُر عدُّها، وأذكر لك ضابطًا يُستدلُّ به على هذه الصور وأخواتها زيادةً على ما تقدَّم مما فيه ضابطٌ أيضًا، وهو أنَّ أكثرهم علَّلوا وجوب التفسير والتفصيل، فقالوا: إنَّما يُعلَّل وجوب التفسير والتفصيل في الجرح وغيره من الصور التي يجب فيها التفصيل أو التفسير بأنَّ العلماء -رضي الله عنهم- مختلفون

ومشكل الوسيط، وتدقيق العناية في تحقيق الرواية، والتاريخ المظفري، والفرق الإسلامية، وغيرها، توفي -رحمه الله- بحماة سنة: (642هـ). ينظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي (125/23)، وطبقات الشافعية، لابن قاضى شهبة (99/2).

1. أدب القضاء، لابن أبي الدم (52/2).
2. في الأصل: (فالحاكم)، وعليها علامة الأصل، وصحَّحها المحشِّي في الحاشية، وهو الصواب الظاهر من السياق، وموافق لما جاء في أدب القضاء، لابن أبي الدم، -والله أعلم-.
3. ورد هذا بمعناه في أدب القضاء، لابن أبي الدم (52/2-53)
4. عن أبي الدم والماوردي في المجموع المذهب في قواعد المذهب، للعلائي (483/1).
5. في الحاوي (91/6) عن مسألة: الإقرار عند شاهدين بالرهن، ثم إرادة الشاهدين الشهادة بذلك عند الحاكم، ففي حال كونهما من أهل الاجتهاد هل يجوز لهما أن يشهدا في الرهن عند الحاكم بما يؤديهما إليه اجتهادهما أو يشرحا له الإقرار؟ على وجهين: الأول: يجوز للشاهدين أن يجتهدا في الإقرار ويؤديا إلى الحاكم الشهادة على ما يصح من اجتهادهما. والثاني قال: « وهو قول أبي إسحاق المروزي وهو أصح الوجهين: أن على الشاهدين أن ينقلا الإقرار إلى الحاكم مشروحًا على صورته، ولا يجوز أن يجتهدا فيه؛ لأن الشاهد ناقل والاجتهاد إلى الحاكم، وهكذا القول في كل شهادة طريقها الاجتهاد».
6. هو عبد العزيز بن عبد السلام بن أبي القاسم بن الحسن السلمي، فقيه أصولي شافعي، ولد بدمشق سنة: (577هـ)، كان خطيبًا للجامع الأموي، من مصنفاته: الفرق بين الإيمان والإسلام، وتفسير العز بن عبد السلام، وقواعد الأحكام في مصالح الأنام، والفوائد في اختصار المقاصد، ومقاصد الرعاية، ومختصر صحيح مسلم؛ وغيرها، توفي بالقاهرة سنة: (660هـ). ينظر: النجوم، لابن تغري (7/ 208)، وطبقات الشافعية، للسبكي (209/8)، والأعلام، للزركلي (21/4).
7. قواعد الأحكام في مصالح الأنام، لعز الدين ابن عبد السلام، (94/2).

في ذلك، وقد لا يكون هذا الشاهد موافقًا للقاضي في المذهب، وقد يظنُّ ما ليس /[4/أ] بجرحٍ جرحًا، وما ليس برشدٍ رشدًا، وما ليس بموجبٍ للشفعة موجبًا، وقد يكون هذا ممن يرى الشفعة للجار إلى غير ذلك من الصور التي يعسُر عدُّها، وهذا يقتضي أنَّ كلَّ صورةٍ وقع فيها مثل ذلك يجب فيها التفسير والتفصيل -والله أعلم-.

الباب الثاني:
في ما تُقبل فيه الشهادة مطلقةً.

وهو:

- تنجُّس الماء، من الفقيه الموافق[1].
- والتعديل [2].
- والردَّة، عند الشيخين[3]، وسبق ما فيه.
- والإقرار بالردَّة، على ما ذكراه في المختصرين [4].
- وشرب الخمر، والإقرار به، على ما قالاه[5]، وسبق ما فيه.
- والشهادة على البيع، والشهادة على الإقرار به، قاله في الروضة في الشهادة على النكاح[6].
- والشهادة على الإقرار بالنكاح، قاله في الروضة أيضًا في الشهادة على النكاح[7].
- وإذا ادَّعت وطء شبهةٍ، وطلبت المهر، فإنَّه يكفي الشهادة على الوطء، ولا يُشترط قولهم: رأينا ذلك منه في ذلك منها، قاله

1. ينظر: المجموع، للنووي (175/1-176)، والمهمات (299/8)، وقد سبق تفصيل ذلك.
2. وهو قول الجمهور كما مر، وعللوا ذلك؛ بأنه أكثر ما يمكن أن يذكره في التعديل أن يذكر ما يفعله من الطاعات والعبادات على حسب ما شاهده، وقد يفعل هذا ويفسق بمعصية يأتي بها سرًا، وهي كثيرة يعسر ضبطها وعدها، وما دام كذلك فلا حاجة إلى التفصيل. ينظر: روضة الطالبين، للنووي (172/11)، وعجالة المحتاج إلى توجيه المنهاج، لابن الملقن (814/4)، وبداية المحتاج في شرح المنهاج، لابن قاضي شهبة (465/4).
3. العزيز شرح الوجيز، للرافعي (108/11)، وروضة الطالبين، للنووي (72/10)، وقد سبق ذكر الوجهين.
4. من ظاهر كلامهما في إقرار السكران بالردة؛ ولأن المقر يحتاط لنفسه فلا يقر إلا عن تحقيق، ينظر: المحرر، للرافعي (ص:1400)، والعزيز شرح الوجيز، للرافعي (107/11)، ومنهاج الطالبين، للنووي (ص:293)، وروضة الطالبين، للنووي (71/10).
5. قال الرافعي في العزيز شرح الوجيز (280/11): إنما يقام حد الشرب إذا ظهر الشرب بأحد طرفين إما إقرار الشارب، أو شهادة رجلين فصاعدًا»، وقال النووي في روضة الطالبين (171/10): «وأصحهما وأشهرهما وظاهر النص وبه قطع بعضهم: يجب الحد؛ لأن إضافة الشرب إليه حاصلة، والأصل عدم الإكراه»، وقد سبق بيان ترجيحها في السادس والعشرين والسابع والعشرين.
6. قال النووي في روضة الطالبين (15/12): «ولتكن الشهادة على البيع والإقرار إذا أوجبنا التفصيل في البيع على قياس ما ذكرنا في النكاح». فهذا مبني على الخلاف في اشتراط التفصيل في دعوى النكاح والبيع، وقد سبق الحديث عن اشترطها في النكاح وعدمه في الموضع الرابع والثلاثين، وهي في البيع على ثلاثة وجوه كما في النكاح؛ الوجه الأول: يشترط التفصيل، وذكر الشروط؛ قياسًا على النكاح. والوجه الثاني: إن تعلق العقد بجارية اشترط التفصيل وإلا فلا؛ وذلك احتياطًا للبضع. والوجه الثالث: لا يشترط التفصيل مطلقًا؛ لأن المقصود المال وهو أخف شأنًا من النكاح. وقال عنه النووي في روضة الطالبين (14/12): « وهو أصحها». فالشهادة في هذا مبنية على التفصيل في الدعوى من عدمه، فيكون هنا ثلاثة وجوه كما في الدعوى. ينظر: المهذب، للشيرازي (412/3)، والعزيز شرح الوجيز، للرافعي (164/13)، وروضة الطالبين، للنووي، (14/12-15)، والمطلب العالي، لابن الرفعة (576/106).
7. قال النووي في روضة الطالبين (15/12): «والإقرار بالنكاح يكفي فيه الإطلاق على المذهب؛ لأنها لا تقر إلا عن تحقق، وقيل: في اشتراط التفصيل فيه الخلاف في الدعوى والشهادة، وهو ضعيف». والخلاف في الدعوى والشهادة سبق الحديث عنه في الموضع الرابع والثلاثين.

في الروضة في الشهادات، في الشهادة على الزنى[1].

- والقذف، على ما قاله في الروضة في باب الزنى، في قوله: (وأنَّه يُشترط التفسير في الزنى، بخلاف القذف، فإنَّه لو قال: زنيتَ، كان قاذفًا؛ لحصول العار)[2]، انتهى. وصدره يشمل الشهادة على القذف، وسبق أنَّ الظاهر فيه اشتراط التفصيل، وهو أبين، وآخره يُفْهِم إرادة ذكر لفظ القذف[3].
- والشهادة على الإقرار بالقذف، قال الشيخان في اللعان: (لو قال: زنيتُ بكِ، كان إقرارًا بالزنى وبالقذف)[4]، فهذان اثنان: الشهادة على القذف، والشهادة على الإقرار به.
- والشهادة بالملك مطلقةً، وإن لم يذكر سببه، وكذا بالدَّين، قاله الشيخ عزُّ الدين[5]. قال العلائيُّ: (الشهادة بالملك إنَّما تُقبل مطلقةً عند عدم [التنازع][6]، وأمَّا عند انتقالٍ من مالكٍ آخر ففيه خلافٌ). قال: (وكذا الخلاف في الدَّين)[7].
- فهذه أربعة عشر موضعًا تُقبل فيه[8] الشهادة مطلقةً على ما فيه مما أشرت إليه.

هذا ما تيسَّر جمعه الآن، وقد جمعت ما يُسمع فيه للدعوى بالمجهول، فبلغ مائة مسألةٍ، فليُنظر فيما عساه تُسمع الشهادة فيه مطلقةً منه[9]، فيُزاد، والله تعالى أعلم.

*****

كتبه جامعه إبراهيم السوبيني ثم الطرابلسيُّ، في ليلةٍ سَفَر صباحها عن نهار الجمعة، سابع عشرين رجب الفرد، سنة إحدى وأربعين وثمانمائةٍ، أحسن الله تعالى تقضِّيها وما بعدها في خيرٍ وعافيةٍ بلا محنةٍ، آمين، وصلى الله على سيدنا محمدٍ وآله وصحبه وسلَّم.

انتهى ما وجدته بخطِّ جامعه، كتبه أبو ذرٍّ[10].

1. قال النووي في روضة الطالبين (252/11): « لأن المقصود هناك المال، فلم يلزم هذا الاحتياط».
2. روضة الطالبين، للنووي (97/10).
3. أي موافقٌ لما سبق ذكره في اشتراط تفصيل لفظ القذف بذكر: «زنيت» ونحوه.
4. فإن رجع، سقط حد الزنا دون القذف، قال الرافعي: « هذا هو المشهور»، وقال النووي: « هذا هو المعروف في المذهب»، ولكن الرافعي والنووي رجحا خلافه بعد أن بينا رأي الإمام، وهو: « ورأى الإمام أن لا يجعل هذا صريحًا؛ لاحتمال كون المخاطب مكرهًا». يقول الرافعي: «وانتظام الكلام مع ذلك، وهذا متين، ويؤيده ما ذكرناه»، ويقول النووي: «وهذا أقوى ويؤيده أنه لو قال لها: زنيت مع فلان، كان قذفًا لها دون فلان». العزيز شرح الوجيز، للرافعي (٣٣٧/9)، وروضة الطالبين، للنووي (313/8)، وينظر الخلاف أيضاً في: نهاية المطلب (87/15)، والمطلب العالي في شرح وسيط الإمام الغزالي (339/91)، وذكرا أن الأول هو رأي الصيدلاني.
5. قال الغزالي في الوسيط (407/7): «وحيث يشترط تفصيل الدعوى فكذلك الشهادة؛ لأنها تصديق الدعوى فتبنى عليها».
6. سقطت في الأصل، وزدتها من المجموع المذهب في قواعد المذهب، للعلائي (484/1).
7. أي كما تقدم في مسألة الإقرار. المجموع المذهب في قواعد المذهب، للعلائي (484/1).
8. كذا في الأصل، بعود الضمير على (موضعًا) بالإفراد، لا على (أربعة عشر)، والله أعلم.
9. كذا في الأصل، بعود الضمير على (موضعًا) بالإفراد، لا على (أربعة عشر)، والله أعلم.
10. هو تلميذه ابن سبط العجمي وقد سبق ذكره عند الحديث عن تلاميذ السوبيني -والله أعلم-.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الأَذْرَعي، أحمد. (2015م). قوت المحتاج في شرح المنهاج، تحقيق: عيد بن عبد الحميد. بيروت: دار الكتب العلمية.

الأنصاري، أحمد. (2009م). كفاية النبيه في شرح التنبيه، تحقيق: مجدي محمد سرور باسلوم. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن مفلح، إبراهيم. (1997م). المبدع شرح المقنع، تحقيق: محمد حسن محمد حسن. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الملقن، عمر. (2001م). عجالة المحتاج إلى توجيه المنهاج، تحقيق: عز الدين هشام البدراني. الأردن: دار الكتاب.

الأسدي، محمد. (2011م). بداية المحتاج في شرح المنهاج، تحقيق: أنور بن أبي بكر الشيخي الداغستاني. ط1. جدة: دار المنهاج.

الإسنوي، عبد الرحيم. (2009م). المهمات في شرح الروضة والرافعي، تحقيق: أبو الفضل.

الإسنوي، عبد الرحيم. (1987م). طبقات الشافعية. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

الآمدي، علي. (د.ت.). الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي. بيروت: المكتب الإسلامي.

البابانى، إسماعيل. (١٩٥١م). هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين. إستانبول: دار إحياء التراث العربي.

الباجي، سليمان. (1995م). إحكام الفصول في أحكام الأصول. ط2. دار الغرب الإسلامي.

البقاعي، إبراهيم. (2001م). عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، تحقيق: حسن حبشي. ط1. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.

البلقيني، عمر. (2012م). التدريب في الفقه الشافعي المسمى: بتدريب المبتدي وتهذيب المنتهي، ومعه تتمة التدريب لعلم الدين البلقيني، تحقيق: أبو يعقوب المصري. ط1. الرياض: دار القبلتين.

البصري، إسماعيل. (1986م). البداية والنهاية. دار الفكر.

البغوي، الحسين. (1418هـ). التهذيب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: عادل عبد الموجود، وعلي عوض. بيروت: دار الكتب العلمية.

الجويني، عبد الملك. (1997م). البرهان في أصول الفقه، تحقيق: صلاح عويضة. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية. الجويني، عبد الملك. (2007م). نهاية المطلب في دراية المذهب. ط1. دار المنهاج.

حاجي خليفة، مصطفى. (1941م). كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون. إستانبول.

الحموي، إبراهيم. (1984م). أدب القضاء، تحقيق: محيي هلال. ط1. بغداد: مطبعة الإرشاد.

الدَّمِيري، محمد. (2004م). النجم الوهاج في شرح المنهاج، تحقيق: لجنة علمية. ط1. جدة: دار المنهاج.

الذهبي، شمس الدين. (1994م). سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوط. ط10. بيروت: مؤسسة بيروت.

الرازي، محمد. (1997م). المحصول، تحقيق: طه جابر فياض العلواني. ط3. مؤسسة الرسالة.

الرافعي، عبد الكريم. (1997م). العزيز شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير، تحقيق: علي عوض. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

الرافعي، عبد الكريم. (2013م). المحرر في فقه الشافعي، تحقيق: نشأت المصري. ط1. دار السلام.

الرملي، محمد. (2007م). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. بيروت: دار الفكر.

الحموي، ياقوت. (1995م). معجم البلدان. ط2. بيروت: دار صادر.

الزركشي، محمد. (د.ت.). السراج الوهاج تكملة كافي المحتاج إلى شرح المنهاج، تحقيق: محمد بن إبراهيم الحسين. بيروت: دار الكتب العلمية.

الزركلي، خير الدين. (2002م). الأعلام. ط15. دار

العلم للملايين.
سبط ابن العجمي، أحمد. (1417م). كنوز الذهب في تاريخ حلب. ط1. حلب: دار القلم.
السبكي، عبد الوهاب. (1413هـ). طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو. ط2. هجر للطباعة والنشر والتوزيع.
السبكي، علي. (د.ت.). فتاوى السبكي. دار المعارف.
السخاوي، محمد. (د.ت.). الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. بيروت: دار مكتبة الحياة.
السنيكي، زكريا. (2014م). المطلع شرح إيساغوجي، تحقيق: عرفة الناري. الكويت: دار الضياء.
السيوطي، عبد الرحمن. (1967م). حسن المحاضرة في تاريخ مصر، تحقيق: أبو الفضل.
السيوطي، عبد الرحمن. (1990م). الأشباه والنظائر. ط1. دار الكتب العلمية.
الشاشي، محمد. (1988م). حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء، تحقيق: ياسين أحمد دادكه. الأردن: مكتبة الرسالة الحديثة.
الشربيني، محمد. (1997م). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، تحقيق: صدقي محمد العطار. ط1. بيروت: دار الفكر.
الشيرازي، إبراهيم. (١٩٨٣م). التنبيه في الفقه الشافعي. عالم الكتب.
الشيرازي، إبراهيم. (د.ت.). المهذب في فقه الشافعي. دار الكتب العلمية.
طاشكبري، أحمد. (1329م). مفتاح السعادة ومصباح السيادة. بيروت: دار الكتب العلمية.
عبابنة، سليم. (2010م). معجم أعلام الطب في التاريخ العربي والإسلامي. بيروت: دار البيروني.
عبد اللطيف، إسماعيل. (2015م). موسوعة دمشق. مؤسسة الوحدة للصحافة.
العسقلاني، أحمد. (1969م). إنباء الغمر بأبناء العمر، تحقيق: حسن حبشي. مصر: لجنة إحياء التراث الإسلامي. العسقلاني، أحمد. (١٩٩٢م). المجمع المؤسس للمعجم المفهرس، تحقيق: يوسف عبد الرحمن المرعشلي. ط1. بيروت: دار المعرفة.
العَكري، عبد الحي. (1986م). شذرات الذهب أخبار من ذهب، تحقيق: الأرناؤوط. ط1. دار ابن كثير.
العلائي، خليل. (2004م). المجموع المذهب في قواعد المذهب، تحقيق: مجيد العبيدي. عمان: در عمار.
الغرناطي، محمد. (1416هـ). التاج والإكليل لمختصر خليل. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
الغزي، تقي الدين. (د.ت.). الطبقات السنية في تراجم الحنفية. المكتبة الشاملة.
الغزي، عيسى. (1996م). أدب القضاء. ط1. الرياض: مكتبة الباز.
الغزي، محمد. (1990م). ديوان الإسلام، تحقيق: كسروي حسن. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
الفراء، محمد. (1990م). العدة في أصول الفقه، تحقيق: أحمد المباركي.
فؤاد، لطفي. (2014م). دراسة تاريخية لتطور مدينة حماة المعماري. ط1. بيروت: دار الفارابي.
القفال المروزي، عبد الله. فتاوى القفال، تحقيق: مصطفى الأزهري. ط1. دار ابن القيم.
اللكنوي، عبد العلي. (2002م). فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت، تحقيق: عبد الله محمود محمد عمر. دار الكتب العلمية.
ليسترنج، كي. (1985م). بلدان الخلافة الشرقية، صفة العراق والجزيرة وإيران وأقاليم آسية الوسطى منذ الفتح الإسلامي حتى أيام تيمور، تعريب: بشير فرنسيس. ط2. مؤسسة الرسالة.
الماوردي، علي. (1999م). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: علي محمد معوض. ط1. دار الكتب العلمية.
المرداوي. علي. (2004م). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. بيروت: بيت الأفكار الدولية.
المزجر اليمني، أحمد. (2016م). العباب المحيط بمعظم نصوص الشافعي والأصحاب. ط1. دار المنهاج.
المزني، إسماعيل. (1990م). مختصر المزني (مطبوع ملحقا بالأم). بيروت: دار المعرفة.
المقدسي، عبد الله. (1405م). المغني. ط1. بيروت: دار

الفكر.
النووي، يحيى. (1991م). روضة الطالبين وعمدة المفتين، تحقيق: زهير الشاويش. ط3. بيروت.. المكتب الإسلامي.
النووي، يحيى. (٢٠٠٥م). منهاج الطالبين وعمدة المفتين في الفقه. دار الفكر.
الهروي، أبي سعد. (1431هـ). الإشراف على غوامض الحكومات. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
الهيتمي، أحمد. (١٩٨٣م). تحفة المحتاج في شرح المنهاج،ضبط:محمدتامر.مكتبةالثقافةالدينية.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al'adhra'y, A. (2015 AD). Qūt al-muḥtāj fī sharḥ al-Minhāj, (in Arabic). Ed.: 'Īd ibn Muḥammad ibn 'Abd-al-Ḥamīd, Beirut: Dār al-Kutub al-'Imīyah.

Al-Anṣārī, . (2009 AD). Kifāyat al-Nabīh fī sharḥ al-Tanbīh, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Majdī Muḥammad Surūr Bāslūm. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

Ibn Mufliḥ, I. (1997 AD). Al-mubdi' sharḥ al-Muqni', (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Muḥammad Ḥasan Muḥammad Ḥasan. (1st ed.). Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

Ibn al-Mulaqqin, U. (2001 AD). 'Ujālat al-muḥtāj ilá tawjīh al-Minhāj, (in Arabic). Ed.: 'Izz al-Dīn Hishām al-Badrānī. Jordan: Dār al-Kitāb.

Al-Asadī, M. (2011 AD). Bidāyat al-muḥtāj fī sharḥ al-Minhāj, (in Arabic). Ed.: Anwar ibn Abī Bakr al-Shaykhī al-Dāghistānī. (1st ed.). Jeddah: Dār al-Minhāj.

Al-Isnawī, A. (2009 AD). Al-muhimmāt fī sharḥ al-Rawḍah wālrāf`y, (in Arabic). Ed.: Abū al-Faḍl. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

Al-Āmidī, A. (n.d.). Al-Iḥkām fī uṣūl al-aḥkām. (in Arabic). Ed.: Abd al-Razzāq Afīfī. Beirut: al-Maktab al-Islāmī.

Al-Bābānī, I. (1951 AD). Hadīyah al-'ārifīn Asmā' al-mu'allifīn wa-āthār al-Muṣannifīn, (in Arabic). Istanbul: Dār Iḥyā' al-Turāth al-Arabī.

Al-Bājī, S. (1995 AD). Iḥkām al-Fuṣūl fī Aḥkām al-uṣūl. (in Arabic). (2nd ed.). Complied by: Abd al-Majīd al-Turkī. Dār al-Gharb al-Islāmī.

Al-Biqā'ī, I. (2001 AD). Unwān al-Zamān bi-tarājim al-shuyūkh wa-al-aqrān, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Ḥasan Ḥabashī. alqahira: Dār al-Kutub al-Qawmīyah.

Al-Bulqīnī, U. (2012 AD). Al-Tadrīb fī al-fiqh al-Shāfi'ī al-musammá : btdryb al-mubtadī wa-tahdhīb al-muntahī, with a complement for 'Ilm al-Dīn Ṣāliḥ al-Bulqīnī (in Arabic), (1st ed.). Ed.: Nash'at al-Miṣrī. Alriyad: Dār al-Qiblatayn.

Al-Baṣrī, Ismā'īl. (1986 AD). Al-Bidāyah wa-al-nihāyah, (in Arabic). Dār al-Fikr.

Al-Baghawī, A. (1418 AH). Altadhyb fī fiqh al-Imām al-Shāfi'ī, (in Arabic). Ed.: 'Ādil 'Abd al-Mawjūd. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

Al-Juwaynī, A. (1997 AD). Al-burhān fī uṣūl al-fiqh, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Ṣalāḥ 'Uwayḍah. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

Al-Juwaynī, A. (2007 AD). Nihāyat al-Muṭṭalib fī dirāyat al-madhhab, (in Arabic) (1st ed.). Dār al-Minhāj.

Ḥājjī Khalīfah, M. (1941 AD). Kashf al-ẓunūn 'an asāmī al-Kutub wa-al-Funūn, (in Arabic). Istanbul.

Al-Ḥamawī, I. (1984 AD). Adab al-qaḍā', Ed.: Muḥyī Hilāl al-Sarḥān, (in Arabic). (1st ed.). Baghdad: Al-Irshād Press.

Alddamīry, M. (2004 AD). Al-Najm al-wahhāj fī sharḥ al-Minhāj, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Ascientific committee. Jeddah: Dār al-Minhāj.

Al-Dhahabī, S. (1994 AD). Siyar A'lām al-nubalā', (in Arabic). (10th ed.). Ed.: Shu'ayb al-Arnā'ūṭ. Beirut: Beirut Foundation.

Al-Rāzī, M. (1997 AD). Al-Maḥṣūl, (in Arabic). (3rd ed.). Ed.: Ṭāhā Jābir Fayyāḍ al-'Alwānī. Al-Risālah Foundation.

Al-Rāfi'ī, A. (1997 AD). Al-'Azīz sharḥ al-Wajīz known as -al-sharḥ al-kabīr, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: 'Alī 'Awaḍ. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

Al-Rāfi'ī, A. (2013 AD). Al-muḥarrir fī fiqh al-Imām al-Shāfi'ī, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Nash'at ibn Kamāl al-Miṣrī. Cairo. Dār al-Salām.

Al-Ramlī, M. (2007 AD). Nihāyat al-muḥtāj ilá sharḥ al-Minhāj. (in Arabic). Beirut: Dār al-Fikr.

Al-Rūmī al-Ḥamawī, Y. (1995 AD). Mu'jam al-buldān, (in Arabic). (2nd ed.). Beirut: Dār Ṣādir.

al-Zarkashī, B. (n.d.). Al-Sarrāj al-wahhāj Takmilat Kāfī al-muḥtāj ilá sharḥ al-Minhāj, (in Arabic). Ed.: Muḥammad ibn Ibrāhīm al-Ḥusayn. Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

Al-Ziriklī, K. (2002 AD). Al-A'lām, (in Arabic). (15th ed.). Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.

Sibṭ Ibn al-'Ajamī, A. (1417 AD). Kunūz al-dhahab fī Tārīkh Ḥalab, (in Arabic). (1st ed.). Ḥalab: Dār al-Qalam.

Al-Subkī, A. (1413 AH). Ṭabaqāt al-Shāfi'īyah al-Kubrá, (in

Arabic). (2nd ed.). Ed.: Maḥmūd al-Ṭanāḥī wa-‘Abd al-Fattāḥ Muḥammad al-Ḥulw. Hajar for Printing. Publishing and Distribution.

Al-Subkī, A. (n.d.). Fatāwá Al-Subkī, (in Arabic). Dār al-Ma‘ārif.

Al-Sakhāwī, M. (n.d.). Aldū’ al-lāmi’ l-ahl al-qarn al-tāsi’, (in Arabic). Beirut: Dār al-ḥayāh.

Al-Sunaykī, Z. (2014 AD). Al-Muṭli’ sharḥ Īsāghūjī ma‘a ḥawāshī almalwy wa-al-‘Aṭṭār, (in Arabic). Ed.: Arafah alnāry. Kuwait: Dār al-Ḍiyā’.

Al-Suyūṭī, A. (1967 AD). Ḥusn al-muḥāḍarah fī Tārīkh Miṣr, (in Arabic). Ed.: Abū al-Faḍl.

Al-Suyūṭī, A. (1990 AD). Al-Ashbāh wa-al-naẓā’ir, (in Arabic). (1st ed.). Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Alshāshy, M. (1988 AD). Ḥelyat al‘ulmā’ fī ma’rfat madhāhb alfuqahā’, (in Arabic). Ed.: Yāsīn Aḥmad dādkh. Jordan: Alrsālh Al-ḥadīthah Library.

Al-Shirbīnī, M. (1997 AD). Mughnī al-muḥtāj ilá ma‘rifat ma‘ānī alfāẓ al-Minhāj, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Ṣidqī Muḥammad al-‘Aṭṭār. Beirut: Dār al-Fikr.

Al-Shīrāzī, I. (1983 AD). Al-Tanbīh fī al-fiqh al-Shāfi‘ī, (in Arabic). ‘Ālam al-Kutub.

Al-Shīrāzī, I. (n.d.). Al-Muhadhdhab fī fiqh al-Imām al-Shāfi‘ī, (in Arabic). Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Ṭāshkubrī, A. (1329 AD). Miftāḥ al-Sa’ādah wa-miṣbāḥ al-siyādah, (in Arabic). Beirut: Haydar Abad.

Abābinah, S. (2010 AD). Mu’jam A’lām al-ṭibb fī al-tārīkh al-‘Arabī wa-al-Islāmī, (in Arabic). Beirut: Dār al-Bayrūnī.

Abd al-Laṭīf, I. (2015 AD). Mawsū‘at Dimashq, (in Arabic). Alwahda Foundation for Press. Publishing & Distribution.

Al-‘Asqalānī, A. (1969 AD). Inbā’ alghamr b’abnā’ al-‘umr, (in Arabic). Ed.: Ḥassan Ḥabashī, Egypt: Committee for the Revival of Islamic Heritage.

Al-‘Asqalānī, A. (1992 AD). Al-Majma’ al-mu’assis lil-mu’jam al-mufahras, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Yūsuf ‘Abd al-Raḥmān al-Mar‘ashlī. Beirut: Dār al-Ma‘rifah, and -al-durar alkāmnh,. (in Arabic) (1st ed.). Dār al-Jīl.

Al‘akry, A. (1986 AD). Shadharāt al-dhahab fī Akhbār min dhahab, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Maḥmūd al-Arnā’ūṭ. Dār Ibn Kathīr.

Al-‘Alā’ī, K. (2004 AD). Al-Majmū’ al-mudhhab fī Qawā‘id al-madhhab, (in Arabic). Ed.: Majīd al-‘Ubaydī, ‘Ammā:. Dār ‘Ammār.

Al-Gharnāṭī, M. (1416 AH). Al-Tāj wa-al-iklīl li-Mukhtaṣar Khalīl, (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Al-Ghazzī, T. (n.d). Al-Ṭabaqāt al-sanīyah fī tarājim al-Ḥanafīyah, (in Arabic). al-Maktabah al-shāmilah.

Al-Ghazzī, Ī. (1996 AD). Adab al-qaḍā’, (in Arabic). (1st ed.). Riyadh: Maktabat al-Bāz.

Al-Ghazzī, M. (1990 AD). Dīwān al-Islām, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Kasrawī Ḥasan. Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Al-Farrā’, M. (1990 AD). Al-‘Uddah fī uṣūl al-fiqh, (in Arabic). Ed.: Aḥmad al-Mubārakī.

Fu’ād, L. (2014 AD). Dirāsah tārīkhīyah li-taṭawwur Madīnat Ḥamāh al-mi‘mārī, (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dār al-Fārābī.

Al-Qaffāl al-Marwazī, A. Fatāwá al-Qaffāl, (in Arabic). Ed.: Muṣṭafá al-Azharī. Dār Ibn al-Qayyim.

Al-Laknawī, A. (2002 AD). Fawātiḥ al-raḥamūt bi-sharḥ Muslim al-thubūt, (in Arabic). Ed.: ‘Abd Allāh Maḥmūd Muḥammad Umar. Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Le Strange, G. (1985 AD). Buldān al-khilāfah al-Sharqīyah: description of Iraq, the island, Iran and the regions of Central Asia from the Islamic conquest until the days of Timur, (in Arabic). (2nd ed.). Arabized by: Bashīr Fransīs. Al-Risālah Foundation.

Al-Māwardī, A. (1999 AD). Al-Ḥāwī al-kabīr fī fiqh madhhab al-Imām al-Shāfi‘ī, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: ‘Alī Muḥammad Mu’awwaḍ. Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Mardāwī, A. (2004 AD). al-Inṣāf fī ma‘rifat al-rājiḥ mina al-khilāf, (in Arabic). Beirut: Bayt al-afkār al-Dawlīyah.

Almuzajjad al-Yamanī, A. (2016 AD). Al-‘Ubāb al-muḥīṭ bi-mu’ẓam nuṣūṣ al-Shāfi‘ī wa-al-Aṣḥāb, (in Arabic). (1st ed.). Jeddah: Dār al-Minhāj.

Al-Muzanī, I. (1990 AD). Mukhtaṣar al-Muzanī (printed attached to al-Um Al-Shafi’i), (in Arabic). Beirut: Dār al-Ma‘rifah.

Al-Maqdisī, A. (1405 AD). Al-Mughnī, (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dār al-Fikr.

Al-Nawawī, Y. (1991 AD). Rawḍat al-ṭālibīn wa-‘umdat al-muftīn, (in Arabic). Ed.: Zuhayr al-Shāwīsh. Beirut: al-Maktab al-Islāmī.

Al-Nawawī, Y. (2005 AD). Minhāj al-ṭālibīn wa-‘umdat al-muftīn fī al-fiqh. (in Arabic). Dār al-Fikr.

Al-Harawī, A. (1431 AH). Al-ishrāf ‘alá ghawāmiḍ al-ḥukūmāt. (in Arabic). Islamic University of Madinah.

Al-Haytamī, A. (1983 AD). Tuḥfat al-muḥtāj fī sharḥ al-Minhāj, (in Arabic). Ed.: Muḥammad Tāmir. Maktabat al-Thaqāfah al-dīnīyah.

العقيدة وأثرها على كتابات المؤلف: تاريخ بغداد للبغدادي، المنتظم لابن الجوزي، الكامل في التاريخ لابن الأثير، البداية والنهاية لابن كثير

منتهى بنت منصور الحميميدي (*)
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1442/2/21هـ، وقبل للنشر في 1443/3/22هـ)

ملخص البحث: إن العقيدة هي الإيمان الجازم الذي لا يقبل الشك، ولا يخفى مدى عِظَم أثر العقيدة الإسلامية وأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، ولقد اخترت في هذا البحث أن أتحدث عن العقيدة الإسلامية وأثرها على المؤلفين، مع الإشارة إلى بعض الأمور المؤثرة في صفاء العقيدة، من خلال دراسة بعض كتب التاريخ والتراجم وهي :(تاريخ بغداد للبغدادي، المنتظم لابن الجوزي، الكامل في التاريخ لابن الأثير، البداية والنهاية لابن كثير) فكتب التاريخ من أكثر الكتب قراءة بين عوام الناس، والمطلع على تلك الكتب يرى تأثير العقيدة واضحًا على ألفاظ المؤلف ونظرته للأحداث والمسائل.
وخلص البحث إلى نتائج أهمها: إن عقيدة المؤلف في الأغلب تطغى على كتابه، وتظهر جلياً رغماً عنه نزعته العقدية، ويتماشى تأريخه وتأليفه مع الروح التي يحملها، فالخطيب البغدادي، وابن الجوزي اتُّهما بميلهما لمذهب الأشاعرة، والصحيح أنهما على مذهب السلف في الجملة، كما اتُّهم الإمام ابن الأثير بميله لمذهب الشيعة، إلا أنه -رحمه الله- كان على مذهب السلف في الجملة، وقد ثبتت العقيدة السلفية للإمام ابن كثير من خلال كتابه البداية والنهاية، والله أعلم.

كلمات مفتاحية: العقيدة، التشبيه، التكييف، التفويض، التأويل.

*****

The Islamic Creed and its Impact on The Author's Works

Montaha Mansour alhomimidi (*)
Princess Nora bint Abdul Rahman University

(Received 8/10/2020, accepted 28/10/2021)

Abstract: Creed is defined as a firm belief that is not doubtful. The impact of the Islamic faith is so great and important in the lives of individuals and society. In this research, I chose to talk about the Islamic creed and its impact on the authors, with reference to some of the matters affecting the purity of creed, especially after studying some books of history and biographies, namely: "The History of Baghdad" by Al-Baghdadi, "The Regular" by Ibn Al-Jawzi, "The Complete in History" by Ibn Al-Atheer, "The Beginning and the End" by Ibn Katheer. Books of history are the most read among ordinary people, and those familiar with such books realize the effect of creed clearly on the author's words and his perspective on events and issues.
This research came to several conclusions, the most important of which are that the authors' creed is mostly dominant in their books, their dogmatic tendencies appear involuntarily, and their writings are in line with their ideology. Al-Baghdadi and Ibn Al-Jawzi were accused of their inclination to the doctrine of the Ash'ari, but the truth is that they followed the Salafi doctrine in general, just as Imam Ibn al-Atheer was accused of inclination to the Shiite doctrine, but in fact he, may Allah have mercy on him, followed the Salafi doctrine in general, and the Salafi doctrine of Imam Ibn Katheer has been proven through his book "The Beginning and the End", and Allah knows the best.

Keywords: Creed, analogy, adaptation, delegation, interpretation.

(*) للمراسلة:

أستاذ العقيدة والمذاهب المعاصرة المساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، ص ب: 84428، رمز بريدي: 11671، المدينة: الرياض ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor Dept. of Islamic Studies Faculty of Arts Princess Nora bint Abdul Rahman University, P.O. Box: 84428, Code:-- 11671, City Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: mmalhamalmedy@pnu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061556

مقدمة

الحمد لله الذي خلق السموات والأرض وجعل الظلمات والنور، أنزل الكتب، واصطفى من الملائكة رسلا ومن الناس، والصلاة والسلام على من بعثه ربه رحمة للعالمين صلاة وسلاما دائمين إلى يوم الدين.

إن العقيدة شجرة مباركة طيبة ضربت جذورها في أعماق النفس وأمدتها بالغذاء والعطاء، والنمو والحياة، وشجرة على هذا النحو لا بد أن تثمر، وتؤتي أكلها كل حين بإذن ربها من ثمار العقيدة، ولقد اخترت في هذا البحث أن أتحدث عن العقيدة الإسلامية وأثرها على كتابات المؤلفين، مع الإشارة إلى بعض الأمور المؤثرة في صفاء العقيدة، من خلال دراسة بعض كتب التاريخ والتراجم وهي :(تاريخ بغداد للبغدادي، المنتظم لابن الجوزي، الكامل في التاريخ لابن الأثير، البداية والنهاية لابن كثير) حيث إنّ كتب التاريخ من أكثر الكتب قراءة بين عوام الناس، والمطلع على تلك الكتب يرى تأثير العقيدة واضحًا على ألفاظ المؤلف ونظرته للأحداث والمسائل، فعقيدة المؤلف في الأغلب تطغى على كتابه، وتظهر جلياً رغماً عنه نزعته العقدية، لذا جاء البحث بعنوان (العقيدة وأثرها على كتابات المؤلف).

ولا شك أن للعقيدة أهمية خاصة في حياة الفرد المسلم، الذي يجب أن يحرص على خلوها من الشك، وسلامتها من شوائب الشرك، ونقائها من الخرافات، فالعقيدة الصحيحة فيها السلامة والنجاة في الدنيا والآخرة.

أهمية الموضوع:

1- أنه لم يسبق أن أفرد هذا الموضوع ببحث مستقل.
2- أن تأثير العقيدة على كتابات المؤلفين تخرج دون شعور منهم، وقد لا ينتبه لها القارئ، والواجب تنبيهه.

أسباب اختيار الموضوع:

1- توضيح أثر عقيدة المؤلف على كتاباته.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في الإجابة على التساؤل التالي:

1- هل تؤثر عقيدة المؤلف على كتاباته؟

هدف البحث:

دراسة مدى تأثير عقيدة المؤلف على كتاباته.

حدود البحث:

دراسة تأثير عقيدة المؤلف على كتاباته من خلال بعض كتب التاريخ وهي: (تاريخ بغداد للبغدادي، المنتظم لابن الجوزي، الكامل في التاريخ لابن الأثير، البداية والنهاية لابن كثير).

الدراسات السابقة:

لم أقف على بحث متخصص يتكلم عن تأثير العقيدة على مؤلفات الكاتب، إلا ما كان من حديث عابر عن عقيدة مؤلف مثل:

1- عقيدة ابن كثير بين التأويل والتفويض، عبد الآخر الغنيمي، وهو كتاب يتحدث عن عقيدة ابن كثير في الأسماء والصفات.
2- عقيدة الإمام الذهبي، سليمان بن صالح الخراشي، وهو كتاب يتحدث عن عقيدة الإمام الذهبي، دون التعرض لأثر تلك العقيدة على المؤلفات.
3- نظرة في كتاب الكامل لابن الأثير، سليمان الدخيل، مجلة البيان العدد (12)، وفيه يتحدث المؤلف عن أثر التشيع على ابن الأثير.
4- ابن الجوزي بين التأويل والتفويض، أحمد عطية الزهراني، وهو خاص بموقف ابن الجوزي من أسماء الله وصفاته الحسنى.

تقسيمات البحث:

يشتمل البحث على تمهيد، وفصلين، وخاتمة، وفهارس.

التمهيد: أهمية كتب التاريخ الإسلامي.

الفصل الأول: أهمية العقيدة الإسلامية، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: تعريف العقيدة لغة واصطلاحا.

المبحث الثاني: أهمية العقيدة في حياة الفرد والمجتمع.

الفصل الثاني: تأثير العقيدة على كتابات المؤلفين، وفيه ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: تأثير عقيدة الأشاعرة على الخطيب البغدادي من خلال كتابه (تاريخ بغداد)، وابن الجوزي من خلال كتابه (المنتظم).

المبحث الثاني: تأثير عقيدة الشيعة على ابن الأثير من خلال كتابه (الكامل في التاريخ).

المبحث الثالث: تأثير العقيدة السلفية على ابن كثير من خلال كتاب (البداية والنهاية).

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

الفهارس: (فهرس الموضوعات - فهرس المصادر)

منهج البحث:

المنهج الاستقرائي التحليلي النقدي الذي يعتمد على:

1- تخريج الأحاديث، والآثار مع بيان الحكم عليها، فإذا كان في الصحيحين، أو أحدهما اكتفيت بذلك، وإلا فإني أخرجه من كتب الأحاديث الأخرى، مع حكم بعض العلماء عليه.
2- ترجمة الأعلام الوارد ذكرهم ترجمة مختصرة، ما عدا الأنبياء، والخلفاء، والصحابة، وذلك لشهرتهم، وخوفاً من إثقال الحواشي، وكذلك المعاصرين كالشيخ محمد بن عثيمين والشيخ عبد الرحمن البراك وغيرهم، وتكون الترجمة للعلم في أول موضع يرد فيه.
3- شرح المفردات الغريبة، أو التي تحتاج إلى شرح، من خلال كتب الحديث، أو المعاجم،

أو شروح الحديث.

4- الاقتصار في الحاشية على اسم الكتاب، ومؤلفه، دون بقية بيانات النشر، والاكتفاء بورودها بفهارس المصادر، والمراجع، وذلك خوفاً من إثقال الحاشية.

5- إعداد فهارس تفصيلية للمراجع، والموضوعات.

وفي الختام أرجو أن يكون هذا العمل خالصاً لله تعالى، ويعلم الله أني قد بذلت فيه جهدي، ورغم ذلك، فإني لا أدعي أني قد وفيت الموضوع حقه، ولا أني أصبت في كل ما قلت، وما قصدت، ولا أني أبدعت فيما سطرت؛ إذ النقص والخطأ من طبع البشر، فما كان فيه من صواب، فمن الله تعالى، وما كان فيه من خطأ فمني وأستغفر الله منه، والحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

التمهيد

أهمية كتب التاريخ الإسلامي

استعملت كلمة تاريخ في العصر الإسلامي الأول بمعنى: التقويم، والتوقيت على أساس الزمن، «وكان يقوم مقامها في معنى هذه العملية التاريخية كلمة خبر، وأخبار، وأخباري، ثم بدأت كلمة تاريخ تحل بالتدريج محل كلمة خبر، وأخذت تُطلق على عملية التدوين التاريخي، وعلى حفظ الأخبار بشكل متسلسل»[1](مصطفى، 1983م، ج:1 ص:51)، وقد عرّف السخاوي[2] التاريخ بأنه هو: «التعريف بالوقت الذي تضبط به الأحوال، من مولد الرواة، والأئمة، ووفاة وصحة، وعقل وبدن، ورحلة وحج، وحفظ وضبط، وتوثيق وتجريح، وما أشبه هذا مما مرجعه الفحص عن أحوالهم في ابتدائهم، وحالهم، واستقبالهم، ويلتحق به ما يتفق من الحوادث، والوقائع الجليلة، من ظهور مُلِمّة، وتجديد فرض، وخليفة، ووزير، وغزوة، وملحمة، وحرب، وفتح بلد، وانتزاعه من مُتغلب عليه، وانتقال دولة، وربما يتوسع فيه لبدء الخلق، وقصص الأنبياء، وغير ذلك من أمور الأمم الماضية، وأحوال القيامة، ومقدماتها» (الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ، ص:18)، والتاريخ فرع من فروع العلم، وقد صنفه العلماء الذين كتبوا في مراتب العلوم ضمن العلوم التي تخدم الشريعة (الخوارزمي، 1930م، ص: 4، والسلمي، 1429ه، ص: 52-53).

1 - (التاريخ العربي والمؤرخون, شاكر مصطفى, ج:1 ص:51)

2 - هو: محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان السخاوي، شمس الدين، عالم بالتاريخ، والحديث، والتفسير، والأدب، من أعلام مؤرخي عصر المماليك، من أشهر مصنفاته: الضوء اللامع، الإعلان بالتوبيخ، وفتح المغيث، ولد سنة 831هـ، وتوفي سنة 902هـ. (انظر: شذرات الذهب، ابن العماد الحنبلي، (15/8)، الضوء اللامع، السخاوي، (2/8)، البدر الطالع، الشوكاني، (184/2).

ولدراسة التاريخ فوائد وثمرات متعددة، قال ابن الأثير[1]: «ومن رزقه الله طبعاً سليماً، وهداه صراطاً مستقيماً علم أن فوائدها كثيرة، ومنافعها الدنيوية والأخروية جمة غزيرة» (الكامل في التاريخ، 1415ه، ج:1 ص: 25).

ومن أبرز تلك الثمرات[2]:

1- أن الاطلاع على كتب التاريخ يُمكّن الباحث من معرفة المواطن التي استعان بها أصحاب الفرق، والمذاهب الفكرية لفلسفة مذاهبهم،وتأييدها،وإيجادسندتاريخيلها.

2- من خلال دراسة كتب التاريخ يستطيع طالب العلم الرد على أصحاب الفرق.

3- من أعظم فوائد دراسة التاريخ: معرفة السنن الربانية، وإدراكها، فمطالعة التاريخ بتدبر تساعد على اكتشاف هذه السنن، ومعرفتها، وكيفية جلبها، أو صرفها، جاء في محكم التنزيل: {أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَكْثَرَ مِنْهُمْ وَأَشَدَّ قُوَّةً وَآثَارًا فِي الأَرْضِ فَمَا أَغْنَى عَنْهُم مَّا كَانُوا يَكْسِبُون} [غافر:28]، ويتضح ذلك جلياً في عاقبة أهل الضلال من الفرق الضالة، وتمكين الله للمتمسكين بشرعه.

4- الجهل بالتاريخ يجعل كثيراً من الناس يُصدقون من الحوادث ما لا يمكن أن يقع، ويُكذبون من الحوادث ما هو ممكن الوقوع، بل شائع الوقوع، ولذلك تجد عند كثير من الفرق والطوائف وغيرهم أقوالاً لا يكاد يصدقها العقل، والاطلاع على تواريخ الأمم وأحوالها في الأزمنة المختلفة ومعرفة أقوال الطوائف قديماً وحديثاً هو العلاج الناجع في تمييز الصحيح من الباطل من أقوالها.

5- معرفة عوامل الانحرافات الواقعة في كتابة التاريخ الإسلامي، ومن أهمها: نشأة الفرق، والأحزاب، وظهور الطوائف، والأهواء المنحرفة.

1 - هو: المبارك بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري، أبو السعادات، الملقب بمجد الدين، ولد سنة 544هـ، برع في علوم الحديث بشكل خاص، تقرب من ملوك الموصل فتولى ديوان الإنشاء، من أشهر مصنفاته: جامع الأصول في أحاديث الرسول، والنهاية في غريب الحديث، وغيرها، توفي سنة 606هـ. انظر في ترجمته :(وفيات الأعيان، ابن خلكان، رقم (552)، (141/4)، وسير أعلام النبلاء، الذهبي، (488/21)، وطبقات الشافعية الكبرى، السبكي، رقم (1262)، (366/8)).

2 - انظر: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، لأبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، (117/1)، والإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ، السخاوي، (ص43)، وصفحات مشرقة من التاريخ الإسلامي، الصلابي، (ص21), ومنهج كتابة التاريخ الإسلامي، محمد السلمي، (ص496-506)، وتحقيق مواقف الصحابة في الفتنة، ا.د. محمد أمحزون،(ص15-18), وموقع الألوكة (Alukah) مقال بعنوان : (أهمية معرفة التاريخ لطالب العلم)، أبو مالك العوضي .

الفصل الأول
(أهمية العقيدة الإسلامية)

وفيه مبحثان

المبحث الأول: (تعريف العقيدة لغة واصطلاحا)

المبحث الثاني: (أهمية العقيدة في حياة الفرد والمجتمع)

المبحث الأول
(تعريف العقيدة لغة واصطلاحا)

العقيدة هي الإيمان الجازم الذي لا يقبل الشك، ولا يخفى مدى عظم أثر العقيدة الإسلامية وأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، وقبل الدخول في دراسة أهمية العقيدة الإسلامية لابد من معرفة معنى العقيدة في اللغة والاصطلاح.

العقيدة لغة:

أصل العقد نقيض الحل، عَقَده يَعْقَدهُ عَقْداً وتَعْقاداً، وعَقَّدَه وقد انعَقَد وتَعَقَّدَ، ثم استعمل في أنواع العُقود من البيوعات وغيرها، ثم استعمل في التصميم والاعتقاد الجازم. (الزبيدي، 1965م، ج: 8 ص 394).

ويُقال: عقدت الحبل فهو معقود، وكذلك العهد، ومنه عقدة النكاح ... والعِقدُ: الخيط ينظم فيه الخرز وجمعه عقود ... وعقد التاج فوق رأسه واعتقده: عصبه به، وجمع العقد عُقود وهي: أوكد العهود، ويقال: عَهِدت إلى فلان في كذا وكذا، وتأويله: أنك ألزمته ذلك، فإذا قلت: عاقدته أو عقدت عليه فتأويله أنك ألزمته ذلك باستيثاق، والمعاقدة المعاهدة، وعاقده: عاهده، وتعاقد القوم تعاهدوا، ومنه قوله تعالى: { يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَوْفُواْ بِالْعُقُودِ...} [المائدة:1]، قيل: هي العهود، وقيل: الفرائض (ابن منظور، 1414ه، ج 3 ص 296- 297).

وعَقَدَ العسل يَعْقِدُ وانْعَقَدَ وأعْقَدْتُه فهو مُعَقِّدٌ وعَقِيدٌ: غَلُظ... وعُقْدَةُ اللّسان: ما غَلُظ منه، وفي لسانه عُقْدَةٌ وعُقَدٌ أي التواء... وفي الحديث: «الخيل معقود في نواصيها الخير»[1] أي: ملازم لها كأنه معقود فيها (الزبيدي،1965م، ج 8 ص 403).

العقيدة اصطلاحا:

كلمة العقيدة لم ترد في القرآن الكريم أو السنة الشريفة، بل هي مصطلح نشأ عند المتأخرين من المتكلمين، ومن ذلك قولهم إنّ العقيدة هي: «ما يقصد به نفس الاعتقاد دون العمل» (الإيجي، ص: 7، والجرجاني، 1995م، ص: 174).

إلا أن ذلك لا ينفي وجودها في كتب المتقدمين، سواء كانوا من أهل السنة أو غيرهم، حيث وردت كلمات (عَقْد واعتقاد ومعتقد) فضلاً عن

1 - صحيح البخاري، (ص 704) رقم (2850).

إطلاق اسم عقيدة على بعض المؤلفات التي تضم مجمل الاعتقادات الدينية التي ارتضتها هذه المدرسة أو تلك، والتي يعود بعضها إلى فترات مبكرة من تاريخنا تصل إلى القرن الأول الهجري[1].

والعقيدة بالمفهوم الاصطلاحي العام تُطلق على ما يعتقده الإنسان من أمور الدين، بمعنى عقد عليه الضمير والقلب، ودان لله به. (السلمان،1399ه، ص: 23) فالعقيدة هي: حكم الذهن الجازم، فإنْ كان موافقًا للواقع فهو صحيح، وإلا فهو فاسد. (السفاريني،1982م، ج:1 ص: 60) وعرفها الشيخ الفوزان بقوله: «ما يصدقه العبد ويدين به؛ فإن كانت العقيدة موافقة لما بعث الله به رسله وأنزل به كتبه فهي عقيدة صحيحة سليمة تحصل بها النجاة من عذاب الله والسعادة في الدنيا والآخرة، وإن كانت هذه العقيدة مخالفة لما أرسل الله به رسله وأنزل به كتبه فهي عقيدة توجب لأصحابها العذاب والشقاء في الدنيا والآخرة» (الفوزان، 1985م، ص: 7).

وجعل علماء المسلمين هذا اللفظ عَلَماً بالغلبة على العلم الذي يبحث فيما يجب على الإنسان أن يعتقده ويؤمن به، ويقيم عليه البرهان الصحيح الذي يفيد اليقين، ويطلق أيضا على المبادئ الدينية التي تثبت بالبرهان القاطع (الخن ومستو،1417ه، ص: 18، والملكاوي،1985م ص: 5).

أما العقيدة الإسلامية فهي: الإيمان الجازم بالله وما يجب له في ألوهيته وربوبيته وأسمائه وصفاته، والإيمان بملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، وبكل ما جاءت به النصوص الصحيحة من أصول الدين وأمور الغيب وأخباره، وما أجمع عليه السلف الصالح. والتسليم لله تعالى في الحكم والأمر والقدر والشرع، ولرسوله صلى الله عليه وسلم بالطاعة والتحكيم والاتباع (العقل، 1412ه، ص: 9، والأثري، 1412ه، ص: 26).

المبحث الثاني
(أهمية العقيدة في حياة الفرد والمجتمع)

العقيدة هي المدخل للإسلام والروح الذي تسري فيه، وقد جاءت أصول هذه العقيدة في سورتين موجزتين هما سورة الكافرون والإخلاص، حيث جاءت فيهما خلاصة العقيدة، ولهذا جاءت السنة بمشروعية قراءتهما في ركعتي الفجر ليبدأ المسلم حياته اليومية بتصفية نفسه وإخلاص عقيدته وصدق التوجه إلى خالقه (الصالح، 1419ه، العقيدة هي الأساس والعبادة، مجلة البحوث الإسلامية، العدد (53)،

1 - انظر: مفهوم العقيدة في الاصطلاح، محمد سلامة (موقع منارات- https://www.manaatweb.صلى الله عليه وسلم com)

ص: 351).

ومما لا شك فيه أن العقيدة لها أهمية عظيمة عند كل ذا عقل؛ إذِ الصحة أو الفساد في السلوك أو العبادة مربوط بصحة العقيدة وتابع لها؛ لذا فإن اهتمام العلماء بالعقيدة والتركيز عليها لم يأتِ من فراغ؛ بل لعوامل كثيرة لها أكبر الأثر في بناء الحضارات الإنسانية، وسأذكر باختصار أهمية العقيدة على كل من الفرد والمجتمع.

أولا: أهمية العقيدة في حياة الفرد.

إن بيان عقيدة الإسلام أهم وأوجب ما يتعلمه العبد؛ لأن بها صحة إيمانه وصحة إسلامه، والعبد بلا عقيدة كالجسد بلا روح؛ والعقيدة هي أساس قيام الأعمال، فكل عمل ليس على أساس عقدي صحيح فهو غير مقبول؛ لقوله تعالى: {مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُون} [النحل:97]، قال جل وعلا: {مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى...}، ثم قال: {... وَهُوَ مُؤْمِنٌ ...} فلا بد في العمل من أن يكون العبد مؤمناً؛ ومعنى كونه مؤمناً أن يكون ذا عقيدة صحيحة عقيدة إسلامية واضحة هي عقيدة الإيمان. (ال الشيخ، العقيدة الإسلامية وأثرها في بناء الفرد، (https://saleh.af.o صلى الله عليه وسلمg.sa)).

وقالرسول الله صلى الله عليه وسلم :«من أحدث في أمرنا هذا ما ليس منه فهو رد»[1].

وتبرز أهمية العقيدة أنها تحدد الأخلاق التي يسير عليها الإنسان، فقد بُعث رسول الله صلى الله عليه وسلم بهذا الدين الذي يعمل على بناء الأخلاق التي لا تقوم إلا على أساس من العقيدة التي تضع الموازين وتحدد القيم، وتقرر السلطة التي تعتمد عليها الموازين والقيم، وبدون هذه العقيدة تظل القيم والأخلاق كلها متأرجحة بلا ضابط، لأنه بالعقيدة الحقة يتطهر المجتمع من الظلم الاجتماعي بجملته، وقد قام النظام الإسلامي بعدل لا يعرف الظلم، وبميزان قسط لا يعرف الجور لأن الرقابة قامت على رسوخ العقيدة وقوة الإيمان (الصالح، 1419ه، العقيدة هي الأساس والعبادة، مجلة البحوث الإسلامية، العدد (53) ، ص: 352- 353).

فالعقيدة الصحيحة تحقق لصاحبها السعادة الأبدية، فهو يعيش في طمأنينة، أما من ينطلق من عقائد فاسدة فسيعيش حياة ضنكًا بلا شك.

ثانيا: أهمية العقيدة في حياة المجتمع.

ليس من المعقول أن تؤثر العقيدة في الفرد دون أن ينعكس ذلك على المجتمع، فصلاح الفرد فيه صلاح المجتمع، وفساده فيه فساده، وتبرز أهمية العقيدة الإسلامية في حياة المجتمع من خلال إكساب المجتمع المميزات التالية [2]:

1 - صحيح البخاري (ص 671)، رقم (7962).

2 - انظر: أثر العقيدة في حياة الفرد والمجتمع، نعيم يوسف (ص 96- 105).

1- أنه مجتمع آمن، فهو آمن على نفسه وعلى ماله وعلى عرضه، قال صلى الله عليه وسلم: «كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه»[1].

2- أنه مجتمع تنتشر بين أفراده المحبة والسعادة، فهم كالجسد الواحد؛ آمالهم وآلامهم واحدة، لأنها نابعة من عقيدتهم، قال صلى الله عليه وسلم: «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى»[2]، كما أن العقيدة الصحيحة تحقق للفرد السعادة الأبدية، كذلك هي تحقق للمجتمع السعادة والطمأنينة، لذلك نرى بعض المجتمعات الغربية يعانون من الضيق والقلق، لأن الإنسان الغربي إنسان بلا عقيدة، فليس عنده حلال وحرام ولا قيم سامية، يفعل ما بدا له ويحقق لذَّاته كلَّها دون أيِّ قيدٍ، فعندما انعدمت القيود ضاع الإنسان.

3- أنه مجتمع يلتزم بالآداب الإسلامية، فهو لا يسرق، ولا يزني، ولا يقتل أخاه، ولا يؤذي جاره، ولا يظلم، ولا يتكبر، عفيف اللسان، جميل المنظر والهندام، ينشر السلام، عادل مُحب للخير، مقتدٍ بنبيه محمد صلى الله عليه وسلم الذي قال ربه فيه: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ} [القلم:4]، فهو مجتمع العفة والطهارة والصدق والنزاهة، مجتمع حريص على العمل والانتاج والاتقان فهو يطبق قوله صلى الله عليه وسلم :»إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه»[3]، وقوله صلى الله عليه وسلم: «المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير»[4].

4- أنه مجتمع يوجب طاعة ولي الأمر في غير معصية الله، ولنا في سيرة سلفنا الصالح أمثلة بارزة على ذلك ومنها: ما ورد عن الإمام أبو حنيفة النعمان بن ثابت أنه منعه الخليفة من الإفتاء، وفي أحد الليالي جُرح أصبع ابنته فجاءته تسأله عن تأثير الدم على وضوئها، فقال: اسألي حماداً فلقد منعني أميري من الإفتاء، وما كنت لأعصي أميري في الغيب (ابن عبد البر، 1350ه، ص: 169).

1 - صحيح مسلم (ص 19)، رقم (6076).

2 - صحيح مسلم، (ص 19)، رقم (1576).

3 - شعب الإيمان، البيهقي (4/ 7681)، وصححه الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة لشواهده، رقم (3111).

4 - صحيح مسلم، (ص 39)، رقم (5496).

الفصل الثاني

(تأثير العقيدة على كتابات المؤلفين)

وفيه ثلاثة مباحث

المبحث الأول: (تأثير عقيدة الأشاعرة على الخطيب البغدادي من خلال كتابه «تاريخ بغداد»، وابن الجوزي من خلال كتابه «المنتظم»)

المبحث الثاني: (تأثير عقيدة الشيعة على ابن الأثير من خلال كتابه «الكامل في التاريخ»)

المبحث الثالث: (تأثير العقيدة السلفية على ابن كثير من خلال كتابه «البداية والنهاية»)

المبحث الأول

(تأثير عقيدة الأشاعرة على الخطيب البغدادي من خلال كتابه «تاريخ بغداد»، وعلى ابن الجوزي من خلال كتابه «المنتظم»)

إن المطلع على كتب التاريخ الكبرى -الكتب موضع الدراسة- يرى أن عقيدة المؤلف تظهر من خلال كلماته وتعليقاته على الأحداث -مع كونهم جميعا على معتقد أهل السنة والجماعة في الجملة- وفي هذا المبحث سنسرد بعض العبارات للبغدادي[1]، وابن الجوزي[2] من خلال كتابيهما «تاريخ بغداد، والمنتظم»، وكلاهما مُتهم بالأشعرية، والأشاعرة[3] فرقة تنفي الصفات عن الله تعالى -عدا بعض منها- وتميل إلى تأويلها.

أما الخطيب البغدادي، فأُتهم بالأشعرية، وأنه ناصبي، والصحيح أنه فيه ميل قليل إلى تأويل الصفات، كإيراده لحديث موضوع في تأويل نزول الرب[4] -جل جلاله- دون أن يُعلق عليه، أو يُبين ضعفه.

وقد ثبت أن بعض الأشاعرة ارتبطوا بالصوفية[5]

1 - هو: أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت، واشتهر بلقب «الخطيب البغدادي»، ولد سنة 293ه، كان مهيباً وقوراً، ثقة متحرياً حجة، حسن الخط، كثير الضبط، فصيحاً حسن القراءة، منصرفا إلى العلم، له العديد من المصنفات من أشهرها: تاريخ بغداد، والجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، والكفاية في أصول علم الرواية، وغيرها من الكتب والرسائل، توفي سنة 364ه. (انظر في ترجمته: تذكرة الحفاظ، الذهبي، (5311/3)، والوافي بالوفيات، الصفدي، (621/7).

2 - هو: أبو الفرج عبد الرحمن بن محمد بن علي بن الجوزي، ولد في مدينة بغداد سنة 015ه، كان شغوفاً محباً لطلب العلم، وهو صاحب التصانيف الكثيرة في أنواع العلم من التفسير، والحديث، والفقه، والزهد، والوعظ، والأخبار، والتاريخ، والطب، وغير ذلك، من أشهرها: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، وتلبيس إبليس، وزاد المسير في علم التفسير، وصفوة الصفوة، وصيد الخاطر، وغيرها، توفي سنة 795 ه. (انظر في ترجمته: مرآة الزمان، سبط ابن الجوزي، (213/8)، وتذكرة الحفاظ، الذهبي، (3431/4).

3 - الأشاعرة: المنتسبون إلى أبي الحسن الأشعري في مذهبه الثاني، بعد رجوعه عن الاعتزال، وعامتهم يثبتون سبع صفات فقط هي: السمع، والبصر، والعلم، والكلام، والقدرة، والإرادة، والحياة، وينفون عن الله علو الذات، ويقولون: إن الإيمان هو التصديق، من أشهر كتبهم: الإرشاد للجويني، والمحصل للرازي، والمواقف للأيجي. (انظر: الملل والنحل، الشهرستاني، (49/1)، ومذاهب الإسلاميين، عبد الرحمن بدوي، (784/1-847).

4 - مثل: حديث إبراهيم بن عبد الرحمن بن عوف أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (إن نزول الله -تعالى- إلى الشيء إقباله عليه من غير نزول). تاريخ بغداد: (3/ 04)، والحديث موضوع، وآفته: عبد العزيز بن إسحاق البقّال، قال عنه الذهبي في الميزان: (إسناد مظلم، ومتن مختلق). (2/ 326).

5 - الصوفية: حركة دينية انتشرت في العالم الإسلامي في القرن الثالث الهجري كنزعات فردية تدعو إلى الزهد، ثم تطورت حتى صارت طرقاً مميزة تبث أفكاراً هدامة، معتمدة على كثير من بدع اليهود، والنصارى، والمجوس، والهنود، والفرس، والصابئة...، وغيرهم، واختلف العلماء في نسبة الاشتقاق إلى أقوال أرجحها: أنها نسبة إلى لبس الصوف للزهد، والصوفية طرق متعددة منها: القادرية، والرفاعية،

ارتباطا وثيقا[1]، لذا فإن القارئ يلمس عند البغدادي ميلا إلى جواز التبرك بالقبور، كقوله عن أحد الصوفية: «وقبره هناك يتبركون بزيارته، قد رأيته، وزرته» (تاريخ بغداد، ج: 2 ص: 248)، وقوله عن آخر: «كان عابداً زاهداً يتبرك أهل بلده بزيارة قبره، ويذكرون عنه أنه كان له كرامات» (تاريخ بغداد، ج: 14 ص: 427)، إضافة إلى سوقه عدداً من الآثار التي تنص على جواز التبرك بالقبور دون أن يعلق عليها، ويبين ضعفها[2].

إلا أنه -رحمه الله- على مذهب السلف في الجملة، فقد صرح الخطيب بأنه على مذهب أهل الحديث في الصفات؛ حيث قال: «أما الكلام في الصفات، فإن ما روي منها في السنن الصحاح مذهب السلف إثباتها، وإجراؤها على ظواهرها، ونفي الكيفية[3]، والتشبيه[4] عنها، وقد نفاها قوم، فأبطلوا ما أثبته الله، وحققها قوم من المثبتين، فخرجوا في ذلك إلى ضرب من التشبيه، والتكييف، والفصل إنما هو سلوك الطريقة المتوسطة بين الأمرين، ودين الله بين الغالي فيه والمقصر عنه، والأصل في هذا أن الكلام في الصفات فرع عن الكلام في الذات، ويحتذي في ذلك حذوه»[5]، وكان رحمه الله يفتخر أنه على مذهب السلف، كقوله عن أئمة الحديث: إنهم «رأس مالي، وإلى علمهم مآلي، وبهم فخري، وجمالي...» (الفقيه والمتفقه، 1421ه، ج: 2 ص:141).

أما ابن الجوزي، فكان لديه اضطراب واضح في مسائل الصفات، ما جعل كثيرين من الأئمة في وقته غير راضين عن منهجه هذا، وهذا الاضطراب -بين التأويل[6]، والإثبات،

والأحمدية، والشاذلية، والتيجانية...،وغيرها، ومن أهم عقائدهم: الحلول، وحدة الوجود...،، ومن أشهر رموزهم: الجنيد، والحلاج، والبسطامي، وابن عربي، وابن سبعين، وغيرهم. (انظر: مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، (7/11)، والموسوعة الميسرة، مانع الجهني، (942/1)، والصوفية معتقداً ومسلكاً، صابر طعيمة، (ص54) وما بعدها، ودراسات في الأهواء والفرق والبدع، ناصر العقل، (481/1-581).

1 - ومما يثبت الترابط بين الأشاعرة والصوفية أن شيخهم الباجوري ذكر في آخر كتابه «تحفة المريد شرح جوهرة التوحيد» :(ذكر لي بعض المشايخ أن الله تعالى يوكل بقبر الولي ملكا يقضي الحوائج) (ص 351) ، كما أن بعض الأشاعرة ألف كتبا في جواز التبرك بالقبور (انظر: شفاء الأسقام في زيارة خير الأنام تقي الدين السبكي, والجوهر المنظم في زيارة النبي المعظم لابن حجر الهيتمي).

2 - مثل: قول أبي علي الخلال: (ما همني أمر، فقصدت قبر موسى بن جعفر، فتوسلت به، إلا سهل الله -تعالى- لي ما أحب). وقول أبي عبد الله بن المحاملي: (أعرف قبر معروف الكرخي منذ سبعين سنة، ما قصده مهموم إلا فرج الله همه). تاريخ بغداد: (1/ 244- 544).

3 - التكييف: هو حكاية كيفية الصفة، كقول القائل: كيفية يد الله أو نزوله إلى السماء الدنيا كذا وكذا. (انظر: فتح رب البرية بتلخيص الحموية «ضمن رسائل في العقيدة»، محمد الصالح العثيمين، (ص55).

4 - التشبيه: إثبات مشابه للشيء، والتمثيل: إثبات المثل له، فالتشبيه يقتضي المقاربة -وهي المساواة- في أكثر الصفات، والتمثيل يقتضي المماثلة -وهي المساواة- من كل وجه، والتشبيه أعم من التمثيل، وقد يطلق أحدهما على الآخر. (انظر: فتح رب البرية «ضمن رسائل في العقيدة»، ابن عثيمين، (ص55)، والتحفة المهدية شرح العقيدة التدمرية، فالح بن مهدي آل مهدي، (ص23)).

5 - جواب أبي بكر الخطيب البغدادي عن سؤال أهل دمشق في الصفات (ضمن كتاب اعتقاد أهل السنة، للحافظ أبي بكر أحمد بن إبراهيم الإسماعيلي)، (ص37-67).

6 - التأويل: لفظ التأويل يشمل ثلاثة معانٍ: الأول: التفسير، وهو اصطلاح كثير من المفسرين، والثاني: صرف اللفظ عن معناه الراجح إلى معناه المرجوح لدلالة توجب ذلك، وهو اصطلاح

والتفويض[1]- ظهر جلياً في كتبه الأخرى، أما كتابه المنتظم، فلم يظهر إلا نادراً، كقوله عن أحدهم: «وسئل في مجلس وعظه -وأنا أسمع- عن أخبار الصفات، فنهى عن التعرض بها، وأمر بالتسليم لها» (المنتظم، 1358ه، ج: 18 ص: 184)، ولم يُعلق على ذلك بشيء، ما يُفهم منه ميله إلى مذهب التفويض في الصفات.

كما كان لديه ميل شديد للتبرك بالقبور انعكس على كتابه، فقال عن أحد الأئمة: «وكان إماماً، حافظاً، ورعاً، متعبداً، متقناً، وانقطع في آخر عمره بمكة، وكان الناس يتبركون به» (المنتظم، 1358ه، ج: 16 ص: 201).

وقال عن أحدهم: «كان بي جرب عظيم، فتمسحت بتراب الحسين، فغفوت، فانتبهت، وليس عليَّ منه شيء» (المنتظم، 1358ه، ج: 5 ص: 346).

وقال في حوادث 574هـ: «وفي أوائل جمادى الآخرة تقدم أمير المؤمنين بعمل لوح يُنصب على قبر الإمام أحمد بن حنبل، فعُمل، ونُقضت السترة جميعها، وبُنيت بآجر مقطوع جديد، وبُني لها جانبان، ووضع اللوح الجديد، وفي رأسه مكتوب: هذا أمر بعمله سيدنا، ومولانا المستضيء بأمر الله أمير المؤمنين» (المنتظم، 1358ه، ج: 18 ص: 249).

هذا إضافة إلى ما ورد في كتبه الأخرى من التصريح بزيارته للقبور، وطلبه البركة منها[2].

وعلى الرغم من تلك المخالفات، فإنه لا يصح نسبة ابن الجوزي إلى أي مذهب بدعي، بل هو موافق لمذهب أهل السنة والجماعة في الجملة، ومما يدفع عنه انتسابه إلى أي مذهب بدعي ما يلي :

1- إثباته للصفات في بعض كتبه؛ حيث قال: «إن الحقّ يوصف باليدين، والوجه والعين، على الوصف الذي يليق به» (مجالس ابن الجوزي في المتشابه من الآيات القرآنية، 1399ه، ص: 6).

2- ذمه للكلام، وأهله: فقد نقل ابن الجوزي قول الإمام أحمد[3]: «لا تجالسوا أهل الكلام،

1 - التفويض: هو رد معرفة معاني نصوص الصفات في القرآن والسنة إلى الله -عز وجل-، وأهل التفويض هم أهل التجهيل، والتفويض قسمان: تفويض مطلق، وهو تفويض المعنى والحقيقة والكيفية، وهو تفويض أهل الكلام، والقسم الثاني: تفويض الكيفية: وهو تفويض الحقيقة والكيفية مع فهم معاني النصوص وتدبرها وتعقلها، وهو تفويض السلف. (انظر: درء تعارض العقل والنقل، ابن تيمية، (1/51-61)، وموقف ابن تيمية من الأشاعرة، عبد الرحمن المحمود، (2/5811).

طائفة من المتأخرين والمتكلمين، والثالث: الحقيقة التي يصير إليها الأمر، وهو الوارد في كتاب الله. (انظر: مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، (3/55-65) , طبقات الشافعية الكبرى: (4/33)).

2 - انظر: صيد الخاطر (ص87- 18- 263- 024) .

3 - هو: الامام أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد بن إدريس بن عبد الله بن حيان الشيباني المروزي البغدادي، إمام أهل السنة والجماعة، ثبت، فقيه، حافظ، طلب العلم وهو ابن خمس عشرة سنة، دُعي إلى القول بخلق القرآن أيام الخليفة المعتصم، فلم يُجب فضرب وحبس، إلى أن أخرجه الخليفة المتوكل ورفع عنه المحنة، ولد سنة 491هـ، ببغداد، وتوفي سنة 142هـ، من أشهر مصنفاته: المسند، الرد على الجهمية، الزهد، الإيمان، وغيرها. (انظر في ترجمته: طبقات الحنابلة، ابن أبي يعلى، رقم (1)، (8/1)، وتذكرة الحفاظ، الذهبي، رقم (834)، (134/2).

وإن ذبوا عن السنة» (تلبيس إبليس، 1409ه، ص: 205)، وقال ابن الجوزي: «ومنهم من نفره إبليس عن التقليد، وحسن له الخوض في علم الكلام، والنظر في أوضاع الفلاسفة[1]؛ ليخرج بزعمه عن غمار العوام، وقد تنوعت أحوال المتكلمين، وأفضى الكلام بأكثرهم إلى الشكوك، وببعضهم إلى الإلحاد»(تلبيس إبليس، 1409ه، ص: 102).

3- تعظيمه للنقل؛ حيث قال: «فإن قال قائل: قد عبت المقلدين في الأصول، وطريق المتكلمين، فما الطريق السليم من تلبيس إبليس؟ فالجواب: ما كان عليه رسول الله r، وأصحابه، وتابعوهم بإحسان، من إثبات الخالق -سبحانه-، وإثبات صفاته-تعالى- على ما وردت به الآيات، والأخبار من غير تفسير، ولا بحث مما ليس في قوة البشر إدراكه» (تلبيس إبليس، 1409ه، ص: 97).

4- تصريحه بالتسليم وترك التأويل:

قال ابن الجوزي: (أيها السامع لما جاء من أحاديث الصفات، والآثار المشكلات، سلّم الأمور لباريها، واترك تأويلها، إن كنت تاليها، وقاريها، وعليك بخويصة نفسك) (بستان الواعظين، 1419ه، ص: 75).

وقال في موضع آخر: (رأيت كثيراً من الخلق، وعالماً من العلماء، لا ينتهون عن البحث عن أصول الأشياء التي أُمروا بجهل علمها، وترك البحث عن حقائقها...، فينبغي أن يوقف في إثباته -أي: الله تعالى- على دليل وجوده...، ثم تتلقى أوصافه من كتبه، ورسله، ولا يزاد على ذلك، ولقد بحث خلق كثير عن صفاته بآرائهم، فعاد وبالُ ذلك عليهم، وإذا قلنا: إنه موجود، وعلمنا من كلامه أنه سميع، بصير، حي، قادر، كفانا هذا في صفاته، ولا نخوض في شيء آخر) (صيد الخاطر، 1412ه، ص: 75-76).

ونختم المبحث بما قاله عنه بعض العلماء المعاصرين، جاء في الفتاوي السعدية: (ابن الجوزي -رحمه الله وغفر له- إمام في الوعظ، والتفسير، والتاريخ، وكذلك هو أحد الأصحاب المصنفين في فقه الحنابلة، ولكنه -رحمه الله- خلّط تخليطاً عظيماً في باب الصفات، وتبع في ذلك الجهمية، والمعتزلة، فسلك سبيلهم في تحريف كثير منها، وخالف السلف في حملها على ظاهرها، وقدح في المثبتين، ونسبهم إلى البلاهة، وهذا الموضوع من أكبر أغلاطه، ولذلك أنكر عليه أهل العلم، وتبرأ منه الحنابلة في هذا الباب...، ومع ذلك، فإن له... تصانيف كثيرة جداً حسنة فيها علم عظيم، وخير كثير،

1 - أصل معنى الفلسفة هو محبة الحكمة، وهم أتباع أرسطو اليوناني الوثني، من أهم آرائهم: قِدَم العالم، وأن علم الله للكليات فقط دون الجزئيات، ونفي الملائكة، وأن النبوة مكتسبة، وإنكار المعاد، وقد اشتهر منهم -غير معلمهم الأول أرسطو-: أفلاطون، وابن سيناء، وغيرهم. (انظر: الملل والنحل، الشهرستاني (213/2)، واعتقادات فرق المسلمين والمشركين، الرازي (ص19)، وإغاثة اللهفان، ابن القيم (652/2).

وهو معدود من الأكابر الأفاضل، ولكن كل أحد مأخوذ من كلامه، ومتروك) (ابن سعدي ، 1388ه، ص: 75).

وقال الشيخ عبد الرحمن البراك حينما سئل: ما رأيك بعبارة ابن الجوزي: (... فلجأت إلى قبور الصالحين، وتوسلت في صلاحي...)؟

- الجواب أما قوله: «لجأتُ إلى قبور الصَّالحين» فهذا يعني باطل وخطأ منه رحمه الله وعفا عنا وعنه، ولعله لجأ إلى قبور الصالحين ليدعو عندها، والدعاء عند قبور الصالحين ليس بمشروع، تحري الدعاء عند قبور الصالحين هذا بدعة منكر، لكنه يقع من كثير من الناس، فهذا يُعتبر إذا صح عن ابن الجوزي فهو من أخطائه؛ فلا يُتابع عليه ولا يُغتر به رحمه الله) (البراك، 1438ه، فتاوى الدروس رقم (2959) https://www.albarrak-sh.com/article/8839).

المبحث الثاني

(تأثير عقيدة الشيعة على ابن الأثير من خلال كتابه «الكامل في التاريخ»)

في هذا المبحث سنتعرض لبعض عبارات ابن الأثير[1] من خلال كتابه الكامل التي يلمس القارئ منها ميله لفرقة الشيعة، بل هو مُتهم بالتشيع. والشيعة[2] فرقة تسب بعض الصحابة، وتغلوا في بعضهم الآخر.

فالقارئ لكتابه يلمس تعاطفه الشديد مع الشيعة؛ حيث تبرز لديه التفسيرات المهادنة للشيعة، فقال عن الخليفة المنتصر: «كان المنتصر عظيم الحلم، وراجح العقل، غزير المعروف، راغباً في الخير، كثير الإنصاف، حسن العشرة، وأمر الناس بزيارة قبر علي، والحسين -عليهما السلام- فأمن العلويين، وكانوا خائفين أيام أبيه» (الكامل، 1415ه، ج: 6 ص: 149).

وكقوله عن الكتاب الذي أمر الخليفة المعتضد فيه بلعن الصحابي معاوية بن أبي سفيان t وابنه يزيد: «وهو كتاب طويل، قد أحسن كتابته إلا أنه استدل فيه بأحاديث كثيرة على وجوب لعنه لا تصح» (الكامل، 1415ه، ج: 6 ص: 391).

وهو -أيضاً- يُبرز دور الدول الشيعية؛ كالبويهية،

1 - سبقت ترجمته في التمهيد.

2 - الشيعة: اسم لكل من فضل علياً على الخلفاء الراشدين قبله y، ورأى أن أهل البيت أحق بالخلافة، وأن خلافة غيرهم باطلة، وهي طائفة ذات أفكار وآراء اعتقادية ضالة في أغلبها، وقد بدأ التشيع بتفضيل عليt على عثمان t وانتهى ببعض فرقهم الغلاة إلى الخروج عن الإسلام، والمناداة بألوهية علي t، والشيعة تفرقت إلى عدة فرق منهم من عدها خمس فرق، ومنهم من عدها أكثر بكثير، إلا أن أكثرها وجودا في عصرنا الحاضر هم فرقة الإمامية الاثني عشرية، وفرقة الزيدية. (انظر: مختصر التحفة الاثني عشرية (ص 5 وما بعدها)، والشيعة والتشيع، إحسان إلهي ظهير (ص 5 وما بعدها)، وفرق معاصرة، غالب العواجي (1/ 701))

والعبيدية، ويصورها بصورة المصلح المظلوم، فقال عن أحد ملوك العبيديين، وهو المعز لدين الله الذي كان يُكره الناس على سب الصحابة: «وكان فاضلاً، جواداً، شجاعاً، جارياً على منهاج أبيه من حسن السيرة، وإنصاف الرعية، وستر ما يدعون إليه إلا عن الخاصة، ثم أظهر وأمر الدعاة بإظهاره، إلا أنه لم يخرج فيه إلى حد يُذم به» (الكامل، 1415ه، ج: 8 ص: 665). كما قام بتشويه الصور المقابلة لغيرهم مع التشكيك في إنجازاتهم، كقوله عن الخليفة المتوكل لما أمر بهدم قبر الحسين: «وكان المتوكل شديد البغض لعلي بن أبي طالب u، ولأهل بيته» (الكامل، 1415ه، ج: 7 ص: 56). وبما أن عقيدة المؤلف تؤثر في الألفاظ التي يستخدمها في كتابه، فابن الأثير يكثر من قول «الدولة العلوية»، ما يدل على اقتناعه بصحة نسبها، وكذلك إكثاره من قول: «علي u»، و»الحسين u»، كما أنه -أيضاً- يميل إلى جواز التبرك بالقبور، ويحدد مواقعها، والصحيح منها[1].

وكان يكثر من قول: «مشهد علي بن أبي طالب»[2]، و»مشهد الحسين»[3]، و»مشهد علي بن موسى»[4]، و»مشهد السيدة نفيسة»[5] حتى إن القارئ يظن أنه يميل إلى القول بجواز زيارتها. إلا أنه رحمه الله موافق لمذهب أهل السنة والجماعة في الجملة، وهناك فرق بين أن ننسبه إلى التشيع، وبين أن نقف عند نزعة التشيع في بعض كتبه، فالمتأمل لكتبه، خاصة كتاب الكامل لا يجد فيها أي أثر لأصل من أصول الشيعة[6]، ولعل نزعات التشيع الموجودة في كتبه تعود إلى أنه عاش في عصر تكاثر فيه الشيعة، وأصبح لهم وجود ظاهر إلى حد قال معه أحد الشيعة: «ولولا مجيء المغول[7] لرفرف لواء التشيع على الشرق الإسلامي» (الطهراني، 1972م، ص: 88)، وفي ذلك الوقت تغلغل رجال الشيعة في بيوت الأمراء، ودخلوا

1 - الكامل: (045/2)، (811/5).

2 - الكامل: (045/2)، (221/6)، (641/7- 123- 204- 614- 824- 984- 215).

3 - الكامل: (68/6- 221)، (304/7- 325).

4 - الكامل: (102/9).

5 - الكامل: (712/9).

6 - كقولهم في القرآن، أو الأئمة، أو تكفير الصحابة، أو التقية، أو الغيبة...، ونحوها.

7 - المغول: هم قبائل من الترك البدو نشأوا في أواسط آسيا، في منطقة منغوليا، ويسمون التتار، وكانوا قبائل وثنية صغيرة ومتناثرة، إلى أن وحد كلمتهم جنكيز خان، وأنشأ ما يعرف بالإمبراطورية المغولية التي اجتاحت العالم الإسلامي، وتسببت في كثير من الويلات لهم، وأسقطت دولة الخوارزميين، والخلافة العباسية، إلى أن انتصر عليهم المسلمون في عين جالوت سنة (0621م- 856هـ) بقيادة السلطان قطز انتصاراً ساحقاً، ثم ما لبثوا أن نظم صفوفهم من جديد السلطان تيمور لنك -الذي كان معتنقاً للمذهب العلوي- فتصدى له السلطان الناصر فرج بن برقوق، فخرج تيمور لنك من الشام، ولم يعد اليها، وبعد وفاته ضعف جانب المغول كثيراً، ولم يعد يُخشى على البلاد الإسلامية منهم بل هدى الله -سبحانه وتعالى- الأجيال التالية منهم إلى الإسلام. (انظر: تاريخ الإسلام. الذهبي، (22/44)، والبداية والنهاية، ابن كثير، (831/31- 982).

بـلاط الخلفـاء، وكان منهـم الـوزراء، والعلمـاء، وهـو العصـر الـذي ألفـت عنـه كتـب خاصـة بأعيـان الشـيعة[1].

المبحث الثالث

(تأثير العقيدة السلفية على ابن كثير من خلال كتابه «البداية والنهاية»)

ونختـم البحـث بذكـر مـؤرخ علـى المذهـب السـلفي، وهـو العلامـة ابـن كثيـر[2]، فالمطلـع علـى كتـاب البدايـة والنهايـة يـرى فيـه تقديـم مؤلفـه النقـل علـى العقـل، بـل يجعـل النقـل هـو الأسـاس ثـم العقـل يعضـده ويصدقـه، قـال ابـن كثيـر فـي مقدمـة كتابـه: «وإنمـا الاعتمـاد، والاسـتناد علـى كتـاب الله، وسـنة رسـوله r، ممـا صـح نقلـه، ومـا حسـن، ومـا كان فيـه ضعـف نبينـه، وبـالله المسـتعان، وعليـه التـكلان» (البدايـة والنهايـة، ج: 1 ص: 7). كمـا كان -رحمـه الله- يسـتنكر علـى مـن يـؤول الصفـات أو ينفيهـا، حيـث قـال مستنكراً علـى ابـن حـزم[3] تأويلـه للصفـات: «والعجـب كل العجـب منـه أنـه كان ظاهريـاً حائـراً فـي الفـروع، لا يقـول بشـيء مـن القيـاس لا الجلـي ولا غيـره، وهـذا الـذي وضعـه عنـد العلمـاء، وأدخـل عليـه خطـأ كبيـراً فـي نظـره وتصرفـه، وكان مـع هـذا مـن أشـد النـاس تأويـلاً فـي بـاب الأصـول، وآيـات الصفـات، وأحاديـث الصفـات» (البدايـة والنهايـة، ج: 12 ص: 113)، وكمـا اسـتنكر مذهـب ابـن حـزم، نـراه فـي موضـع آخـر يثنـي علـى الإمـام ابـن أبـي عاصـم[4]، فيقـول: «لـه مصنفـات فـي الحديـث كثيـرة، منهـا: كتـاب السـنة فـي أحاديـث الصفـات علـى طريـق السـلف» (البدايـة والنهايـة، ج: 11 ص: 96).

كذلـك ظهـرت عقيدتـه فـي اهتمامـه بالحديـث النبـوي، وإظهـاره لمذهـب السـلف فـي مسـائل الخـلاف، فقـال فـي مسـألة مـوت عـمِّ الرسـول r

1 - انظـر: نظـرة فـي كتـاب الكامـل لابـن الأثيـر، د. سـليمان الدخيل، مجلـة البيـان، مجلـة إسـلامية جامعـة تصـدر عـن المنتـدى الإسـلامي، العـدد 21، عـام 8041هـ، (ص57).

2 - هـو: عمـاد الديـن أبـو الفـداء إسـماعيل بـن عمـر بـن كثيـر بـن ضـوء القرشـي البصـروي الدمشـقي الشـافعي، المعـروف بابـن كثيـر، ولـد بالشـام سـنة 107ه، وتبـرز مكانتـة العلميـة مـن خـلال مـا وليـه مـن مـدارس العلـم، والمسـاجد التـي كان يلقـي فيهـا دروسـه، وفـي مؤلفاتـه التـي صنفهـا فـي التفسـير، والتاريـخ، والحديـث، ومـن أشـهر مصنفاتـه: تفسـير القـرآن العظيـم، والبدايـة والنهايـة، وجامـع المسـانيد، وغيرهـا، توفـي سـنة 477 ه. (انظـر فـي ترجمتـه: الـدرر الكامنـة، ابـن حجـر، رقـم (449)، (544/1)، والنجـوم الزاهـرة، تغـري بـردي، (321/11).

3 - هـو: علـي بـن أحمـد بـن سـعيد بـن حـزم الأندلسـي الفارسـي، أبـو محمـد، الحافـظ، الفقيـه، كان أبـوه مـن الـوزراء، ثـم تولـى هـو الـوزارة لبعـض الخلفـاء الأمويـين فـي الأندلـس، كان شـافعياً، ثـم تحـول إلـى القـول بالظاهـر، يُعـد مـن أكبـر علمـاء الأندلـس، ومـن أكثرهـم تصنيفـاً، مـن أشـهر مصنفاتـه: الفصـل فـي الملـل والأهـواء والنحـل، والإحـكام فـي أصـول الأحـكام، والمحلـى، وغيرهـا، توفـي سـنة 654هـ. (انظـر فـي ترجمتـه: تذكـرة الحفـاظ، الذهبـي، (6411/3)، وطبقـات الحفـاظ، السـيوطي (ص534).

4 - هـو: أبـو بكـر أحمـد بـن عمـرو بـن الضحـاك الشـيباني الأصفهانـي، المشـهور بابـن أبـي عاصـم، ولـد سـنة 602ه، الحافـظ، الإمـام البـارع، الكثيـر التصانيـف، ولـد لعائلـة علميـة متدينـة، فأبـوه كان قاضيـا، وأخـوه كان مـن كبـار العلمـاء فـي البلـد، مـن أشـهر مؤلفاتـه: كتـاب السـنة، والمسـند الكبيـر، الآحـاد والمثانـي، توفـي سـنة 782. (انظـر فـي ترجمتـه: سـير أعـلام النبـلاء، الذهبـي (31/ 034)، وتاريـخ دمشـق، ابـن عسـاكر (7/ 78).

أبـي طالـب علـى الإسـلام: «ثـم قـد عارضـه مـا هو أصـح منـه، وهـو مـا رواه البخـاري...» (البدايـة والنهايـة، ج: 3 ص: 135)، أو مـا علَّـق بـه علـى بعـض الأحاديـث بقولـه: «وهـذا إسـناد ضعيـف» (البدايـة والنهايـة، ج: 7 ص: 360).

وكان ابـن كثيـر ينفـر مـن مسـألة التبـرك بالقبـور، فقـد اسـتنكر علـى ابـن خلـكان[1] ذلـك، فقـال: «... وترجمـه ابـن خلـكان فـي الوفيـات، وقـال: قبـره يـزار، وقـد زرتـه غيـر مـرة، ورأيـت النـاس ينتابـون قبـره، ويتبركـون بـه، وهـذا الـذي قالـه ابـن خلـكان ممـا ينكـره أهـل العلـم عليـه، وعلـى أمثالـه ممـن يعظـم القبـور» (البدايـة والنهايـة، ج: 12 ص: 810).

وممـا يؤكـد أنـه علـى مذهـب السـلف كلامـه المنثور فـي كتبـه، كقولـه فـي مسـألة إثبـات الصفـات: «فللنـاس فـي هـذا المقـام مقـالات كثيـرة جداً ليـس هـذا موضـع بسـطها، وإنمـا نسـلك فـي هـذا المقـام مذهـب السـلف الصالـح...، وهـو إمرارهـا كمـا جـاءت مـن غيـر تكييـف، ولا تشـبيه، ولا تعطيـل» (تفسـير القـرآن العظيـم، ج: 2 ص: 221).

ويتضـح مـن ذلـك أن عقيـدة المؤلـف لابـد أن تطغى علـى كتابـه شـاء، أم أبـى.

1 - هـو: أحمـد بـن محمـد بـن إبراهيـم بـن أبـي بكـر بـن خلـكان، أبـو العبـاس، مـؤرخ قـاض أديـب، مـن أعـلام مدينـة دمشـق، ولـد سـنة 806هـ، نبـغ فـي الأحـكام والفقـه وأصـول الديـن، تولـى التدريـس فـي مـدارس دمشـق، مـن أشـهر مؤلفاتـه: وفيـات الأعيـان، توفـي سـنة 186هـ. (انظـر: البدايـة والنهايـة، ابـن كثيـر (743/31)، وشـذرات الذهـب، ابـن العمـاد الحنبلـي (173/5).

الخاتمة

وفيها أهم نتائج البحث

وفـي ختـام هـذا البحـث أُجمـل أهـم النتائـج التـي سـبق الحديـث عنهـا تفصيـلاً، وأهـم التوصيـات، ومنهـا:

1- مـن أعظـم فوائـد دراسـة التاريـخ: معرفـة السـنن الربانيـة، وإدراكهـا، فمطالعـة التاريـخ بتدبـر تسـاعد علـى اكتشـاف هـذه السـنن، ومعرفتهـا، وكيفيـة جلبهـا، أو صرفهـا، كمـا أن الجهـل بالتاريـخ يجعـل كثيـراً مـن النـاس يُصدقـون مـن الحـوادث مـا لا يمكـن أن يقـع، ويُكذبـون مـن الحـوادث مـا هـو ممكـن الوقوع، بـل شـائع الوقـوع.

2- العقيـدة هـي الإيمـان الجـازم الـذي لا يقبـل الشـك، ولا يخفـى مـدى عِظَـم أثـر العقيـدة الإسـلاميةوأهميتهـافـيحيـاةالفـردوالمجتمـع.

3- إن عقيـدة المؤلـف فـي الأغلـب تطغـى علـى كتابـه، وتظهـر جليـاً رغمـاً عنـه نزعتـه العقديـة، ويتماشـى تأريخـه وتأليفـه مـع الـروح التـي يحملهـا، وذلـك مـن خـلال التدخـل بالتفسـير للأحـداث التاريخيـة، ونقلهـا بصـور مختلفـة، وروايـات متعـددة.

4- الخطيـب البغـدادي، أُتهـم بالأشـعرية، وأنـه ناصبـي، وأن فيـه ميـل لمذهـب الصوفيـة،

والمطلع على كتابه تاريخ بغداد يرى أن فيه ميلا قليلا إلى تأويل الصفات، وإلى جواز التبرك بالقبور والصحيح أنه على مذهب السلف في الجملة.

5- الإمام ابن الجوزي اشتهر عنه ميله لمذهب الأشاعرة، وقليل من الميل للصوفية، والمطلع على كتابه المنتظم يرى أن لديه اضطرابا في مسائل الصفات، كما كان لديه ميل شديد للتبرك بالقبور، والصحيح أنه على مذهب السلف في الجملة.

6- اتُّهم الإمام ابن الأثير بالتشيع، والحق أن المطلع على كتابه الكامل يرى ذلك واضحا جليا، فهو يتعاطف معهم كثيرا؛ كما تبرز لديه التفسيرات المهادنة للشيعة، كما أنه يُكثر من قول: «علي u»، و»الحسين u»، ويردد «الدولة العلوية»، ما يدل على اقتناعه بصحة نسبها، إلا أنه رحمه الله كان على مذهب السلف في الجملة.

7- ثبوت العقيدة السلفية للإمام ابن كثير من خلال كتابه البداية والنهاية، حيث يرى القارئ فيه تقديم النقل على العقل، بل وتعظيم النقل، والاستنكار على من يؤول الصفات أو ينفيها، والتنفير من مسألة التبرك بالقبور.

كانت هذه أبرز النتائج التي تضمنها هذا البحث، والحق: إني أوصي بدراسة مماثلة للكتب الأخرى من تاريخية أو ثقافية، وتنبيه القارئ لبعض ما يرد فيها من ملاحظات عامة، وإعطائه التوجيه المناسب.

وختاما، فهذا جهد المقل، أسأل الله أن ينفع به وأن يجعله خالصاً لوجهه، وصلى الله على نبينا محمد وآله وصحبه وسلم.

فهرس المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية.

ابن الأثير الشيباني، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن عبد الكريم. (1415ه) الكامل في التاريخ، تحقيق: عبد الله القاضي. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. (1358ه). المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ط1. بيروت: دار صادر.

ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. (1399ه/ 1979م). مجالس ابن الجوزي في المتشابه من الآيات القرآنية، تحقيق: جهاد عيسى البنا. ط1. مصر: دار الأنصار.

ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. (1409ه/ 1989م). تلبيس إبليس، تحقيق: السيد الجميلي. ط3. بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. (1412ه/ 1992م). صيد الخاطر، تحقيق: عبدالقادر أحمد عطا. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. (1419ه/ 1998م). بستان الواعظين وريا ض

السامعين، تحقيق: أيمن البحيري. ط2. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.
ابن العماد الحنبلي، عبد الحي بن أحمد بن محمد العكري. (1406ه). شذرات من ذهب في أخبار من ذهب، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط ومحمود الأرناؤوط. ط1. دمشق: دار ابن كثير.
ابن القيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي. (1395ه/ 1975م). إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان، تحقيق: محمد حامد الفقي. ط2. بيروت: دار المعرفة.
ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر. وفيات الأعيان وانباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس. لبنان: دار الثقافة.
ابن عبد البر، أبو عمر يوسف النمري القرطبي. (1350ه). الانتقاء في فضائل الثلاثة الأئمة الفقهاء، القاهرة: مكتبة القدسي.
ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي. (1401ه). تفسير القرآن العظيم، بيروت: دار الفكر.
ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي. البداية والنهاية، بيروت: مكتبة المعارف.
ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي الأنصاري الأفريقي. (1414ه). لسان العرب، ط3. بيروت: دار صادر.
الأثري، عبد الله بن عبد الحميد. (1435ه). الوجيز في عقيدة السلف الصالح، ط10. إسطنبول: الدار الأثرية للترجمة والطباعة والنشر.
الإسماعيلي، الحافظ أبي بكر أحمد بن إبراهيم. (1420ه/ 1999م). اعتقاد أهل السنة وبذيله: جواب الإمام أحمد على أسئلة تلميذه أبي بكر المروذي، وجواب أبي بكر الخطيب البغدادي عن سؤال بعض أهل دمشق في الصفات، وفصل في الثناء على أصحاب الحديث لابن عقيل الحنبلي. تقريظ: الشيخ حماد بن محمد الأنصاري، تحقيق: جمال عزون. ط1. الرياض: دار ابن حزم للنشر والتوزيع.
آل مهدي، فالح بن مهدي. (1414ه). التحفة المهدية شرح الرسالة التدمرية، تصحيح وتعليق: عبد الرحمن بن صالح المحمود. ط1. الرياض: دار الوطن.
الإيجي، عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد. المواقف في علم الكلام، بيروت: عالم الكتب.
البخاري، محمد بن إسماعيل. (1423ه/ 2002م). صحيح البخاري، ط1. دمشق: دار ابن كثير.
الجرجاني، علي بن محمد. (1995م). التعريفات. بيروت: دار الكتب العلمية.
الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. (1421ه). الفقيه والمتفقه، تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الفزاري. ط2. السعودية: دار ابن الجوزي.
الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. تاريخ بغداد، بيروت: دار الكتب العلمية.
الخن، مصطفى سعيد. ومستو، محيي الدين ديب. (1417ه). العقيدة الإسلامية (أركانها، حقائقها، مفسداتها)، ط1. دمشق: دار الكلم الطيب.
الخوارزمي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن يوسف الكاتب. (1930ه). مفاتيح العلوم، راجعه وعلق حواشيه: محمد كمال الدين الأدهمي. ط1. مصر: قام بطبعه: عثمان خليل.
الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز. (1413ه). سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوط ومحمد نعيم العرقسوسي. ط9. بيروت: مؤسسة الرسالة.
الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز. (1407ه/ 1987م). تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري. ط1. بيروت: دار الكتاب العربي.
الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسين. (1402ه). اعتقادات فرق المسلمين والمشركين، تحقيق: علي سامر النشار. بيروت: دار الكتب العلمية.
الزبيدي، محمد بن محمد الحسيني. (1965م). تاج

العروس من جواهر القاموس، تحقيق: جماعة من المحققين. الكويت: دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع.
السبكي، تاج الدين بن علي بن عبدالكافي. (1407ه/ 1987م). طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو. ط2. مصر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع.
السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن. (1407ه/1986م). الإعلان بالتوبيخ لمن ذم أهل التاريخ، ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.
السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن. الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.
السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (1388ه/ 1968م). الفتاوى السعدية، ط1. دمشق: مطبعة دار الحياة.
السلمان، عبد العزيز المحمد. (1399ه). الأسئلة والأجوبة الأصولية على العقيدة الواسطية، ط8. طبع على نفقة أحد المحسنين.
السلمي، محمد بن صامل. (1429ه). منهج كتابة التاريخ الإسلامي (مع دراسة لتطور التدوين ومناهج المؤرخين حتى نهاية القرن الثالث الهجري)، ط1. الرياض: دار ابن الجوزي.
الشهرستاني، أبو الفتح محمد عبد الكريم ابن أبي بكر أحمد. الملل والنحل، تحقيق: عبد العزيز محمد الوكيل. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
الشوكاني، محمد بن علي. البدر الطالع بمحاسن القرن من بعد السابع، بيروت: دار المعرفة.
الطهراني، آغا بزرك. (1972م). الأنوار الساطعة في المائة السابعة، تحقيق: علي نقي فنروي. ط1. بيروت: دار الكتاب العربي.
العثيمين، محمد بن صالح. (1404ه/ 1983ه). رسائل في العقيدة (نبذة في العقيدة الإسلامية، فتح رب البرية بتلخيص الحموية، رسالة في الوصول إلى القمر)، ط2. الرياض: مكتبة المعارف.
العقل، ناصر بن عبد الكريم. (1412 ه). عقيدة أهل السنة والجماعة وموقف الحركات الإسلامية المعاصرة منها، ط1. الرياض: دار الوطن.
الفوزان، صالح بن فوزان. (1985م). الإرشاد إلى صحيح الاعتقاد والرد على أهل الشرك والإلحاد، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المجلات:

مجلة البحوث الإسلامية، مجلة دورية تصدر عن الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد في الرياض، لمجموعة من المؤلفين، عدد الأجزاء: 95 جزءا (المكتبة الشاملة)
مصطفى، شاكر. (1983م). التاريخ العربي والمؤرخون (دراسة في تطور علم التاريخ ومعرفة رجاله في الإسلام)، ط3. بيروت: دار العلم للملايين.
ملكاوي، محمد أحمد. (1985م). عقيدة التوحيد في القرآن الكريم، ط1. الرياض: دار ابن تيمية للنشر والتوزيع.

المواقع الإلكترونية:

موقع الشيخ عبد الرحمن البراك الرسمي -(https://sh-albarrak.com/article/8839)
موقع معالي الشيخ صالح آل الشيخ الرسمي - (https://saleh.af.org.sa)
موقع منارات-(https://www.manaratweb.com)
النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري. صحيح مسلم المسمى «المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله r، بيروت: دار الكتب العلمية.
يوسف، نعيم. (2001 م). أثر العقيدة في حياة الفرد والمجتمع، تقديم: فؤاد الهجرسي. ط1. المنصورة: دار المنارة للنشر والتوزيع والترجمة.

ثانيـاً: المصـادر والمراجـع العربيـة مترجمـة للإنجليزيـة:

Al-Athari, A. (1435 AH). A Brief Summary of The Early Muslim Generation Belief (in Arabic). Tenth Edition. Istanbul: The Archaeological House for Translation, Printing and Publishing.

Al-Alaiji, A. Attitudes in Speech science (in Arabic). Beirut: Alaam Al-Kutub.

Al-Bukhari, M. (1423 AH / 2002 AD). Sahih al-Bukhari (Abridged Collection of Authentic Hadith with Connected Chains regarding Matters Pertaining to the Prophet, His practices and His Times), First Edition. Damascus: Dar Ibn Kathir.

Al-Dhahabi, M. (1407 AH / 1987AD). *History of Islam and the Deaths of Celebrities and Public Figures* (in Arabic). Edited by Omar Abdul-Salam Tadmouri, First Edition. Beirut: Dar Al-Kitaab Al-Arabi.

Al-Dhahabi, M. (1413 AH). Biographies of the Nobles (in Arabic). Edited by Shuaib Al-Arna`ut and Muhammad Na`im Al-'Irqsousi, Ninth Edition. Beirut: Ar-Resalah Foundation.

Al-Fawzan, S. (1985 AD). Guidance to the True Belief and Responding to Polytheists and Atheists (in Arabic). Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University Press.

Al-Ismaili, A. (1420 AH / 1999 AD). *I'tikad Ahlus-Sunnah (The belief of the Sunnis)*, with the appendixes of "The answer of Imam Ahmad to the questions of his student Abu Bakr al-Marwathi", "The response of Abu Bakr al-Khatib al-Baghdadi to the question of some of the people of Damascus about attributes", and "a chapter in praise of the narrators of the Hadith", by Ibn Aqeel al-Hanbali (in Arabic). Praised by Sheikh Hammad Bin Muhammad Al-Ansari, Edited by: Jamal Azzun, First Edition. Riyadh: Dar Ibn Hazm for Publishing and Distribution.

Al-Jarjani, A. (1995). Definitions (in Arabic). Beirut: Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyya.

Al-Khatib Al-Baghdadi, A. (1421 AH). *Al-Faqih and Al-Mutifaqah/ The religious scholar* (in Arabic). Edited by Abu Abdul-Rahman Adel Bin Yusuf Al-Fazari, Second Edition. Saudi Arabia: Dar Ibn Al-Jawzi.

Al-Khatib Al-Baghdadi, A. History of Baghdad (in Arabic). Beirut: Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyya.

Al-Khun, M. Mistu, M. (1417 AH). Islamic Creed; Its Pillars, Realities, and Spoilers (in Arabic). First Edition. Damascus: Dar Al-Kalemu at-Tayyib.

Al-Khwarizmi, M. (1930 AH). *Keys to science* (in Arabic). Revised and commented in footnotes by Muhammad Kamal-ud-Din al-Adhami, First Edition. Egypt: Printed by: Othman Khalil.

Al-Mahdi, F. (1414 AH). At Tuḥfah al-Mahdīyah sharḥ al-Risālah al-Tadmurīyah. Corrected and commented by Abdul-Rahman bin Salih al-Mahmoud, First Edition. Riyadh: Dar al-Watan.

Al-Naisaburi, M. Sahih Muslim titled "Al-Musnad Al-Sahih Al-Mukhtasar min Asunan Benakl Al-adl 'an al-Adl ila Rasulullah". Beirut: Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyya.

Al-Razi, M. (1402 AH). Doctrines of Muslims and Polytheists (in Arabic). Edited by Ali Samer Al-Nashar. Beirut: Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyya

Al-Saadi, A. (1388 AH / 1968). *Al-Fataawa Al-Saadia* (in Arabic). First Edition. Damascus: Dar Al-Hayat Press.

Al-Sakhawi, M. (1407 AH / 1986). Announcement of reprimanding those who criticized people of history (in Arabic). First Edition. Beirut: Ar-Resalah Foundation.

Al-Sakhawi, M. The bright light of the people of the ninth century (in Arabic). Beirut: Publications of the Library of Life House.

Al-Salman, A. (1399 AH). *Fundamental Questions and Answers on the Wasitiyyah Creed* (in Arabic). Eighth Edition. Printed at the expense of a benefactor.

Al-Shahristani, A. *The Book of Sects and Creeds* (in Arabic). edited by Abdulaziz Muhammad Al-Wakeel. Beirut: Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Shawkani, M. *The Full moon with the merits of the eighth century* (in Arabic). Beirut: Dar Al-Marifa.

Al-Subki, T. (1407 AH / 1987). Tabaqat al-Shafi'i al-Kubra (in Arabic). Edited by Mahmoud Muhammad al-Tanahi and Abdul-Fattah Muhammad al-Helo, Second Edition. Egypt: Hajar for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Sulami, M. (1429 AH). Methodology of writing Islamic history (with a study of the development of writing and the methods of historians until the end of the third Hijri century) (in Arabic). First Edition. Riyadh: Dar Ibn al-Jawzi.

Al-Tehrani, A., (1972). *Bright Lights in the Seventh Hundred* (in Arabic). Edited by Ali Naqi Fenroy, First Edition. Beirut: Dar Al-Kitaab Al-Arabi.

Al-Ukl, N. (1412 AH). *Positions of contemporary Islamic Movements on the Creed Ahl-us-Sunnah wa al-Jamā'ah* (in Arabic). First Edition. Riyadh: Dar Al-

Watan

Al-Uthaymeen, M. (1404 AH / 1983 AH). *Messages on the Creed* (Briefing on Islamic Creed, The Lord of the giving people as summarized by the Hamawis, a message on Reaching the Moon) (in Arabic). Second Edition. Riyadh: Library of Al-Ma'aref.

Al-Zubaidi, M. (1965). *Taj al-Arus Min Jawahir al-Qamus, The Bride›s crown from the pearls of the dicp tionary* (in Arabic). Edited by: A Group of Editors. Kuwait: Dar Al-Hidaya for Printing, Publishing and Distribution.

His Excellency Sheikh Saleh Al Sheikh's official website - (https://saleh.af.org.sa)

Ibn Abd al-Barr, Y. (1350 AH). Selection in the virtues of the three jurist imams (in Arabic). Cairo: al-Qudsi Library.

Ibn Al-Atheer Al-Shaibani, A. (1415 AH). *Al-Kamil Fil Tareekh (The Comprehensive history*) (in Arabic). Edited by Abdullah Al-Qadi, Second Edition. Beirut: Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyya.

Ibn al-Imad al-Hanbali, A. (1406 AH). *Fragments of Gold in the Accounts of Those Who Have Departed* (in Arabic). Edited by Abd al-Qadir al-Arnaout and Mahmoud al-Arna'out, First Edition. Damascus: Dar Ibn Katheer.

Ibn al-Jawzi, A. (1358 AH). *The Regular in the History of Kings and Nations* (in Arabic). First Edition. Beirut: Dar Sader.

Ibn al-Jawzi, A. (1399 AH / 1979). *The councils of Ibn al-Jawzi on the similarities of the Qur'anic verses* (in Arabic). Edited by Jihad Issa al-Banna, First Edition. Egypt: Dar Al-Ansar.

Ibn al-Jawzi, A. (1409 AH / 1989). *The devil's deception* (in Arabic). Edited by al-Sayyid al-Jumaili, (in Arabic). Third Edition. Beirut: Dar Al-Kitaab Al-Arabi.

Ibn al-Jawzi, A. (1412 AH / 1992). Hunting the mind (in Arabic). Edited by Abdul-Qadir Ahmad Atta, First Edition. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.

Ibn al-Jawzi, A. (1419 AH / 1998). *Bustan al-Wa'izin and Riyadh al-Sami'in* (in Arabic). Edited by Ayman al-Buhairi, Second Edition. Beirut: Cultural Books Foundation.

Ibn al-Qayyim al-Jawziyyah, M. (1395 AH / 1975). *Rescuing the distressed from the traps of Satan* (in Arabic). edited by: Muhammad Hamid al-Fiqi, Second Edition. Beirut: Dar al-Maarifa.

Ibn Katheer, I. (1401 AH). *Interpretation of the Holy Qur'an* (in Arabic). Beirut: Dar al-Fikr.

Ibn Katheer, I. *The Beginning and the end* (in Arabic). Beirut: Library of Al-Ma'aref.

Ibn Khallikan, A. *The Death of notables and news about the sons of time* (in Arabic). Edited by: Ihsan Abbas. Lebanon: House of Culture.

Ibn Manzur, M. (1414 AH). *The tongue of Arabs* (in Arabic). Third Edition. Beirut: Dar Sader.

Journal of Islamic Research, a periodical issued by the General Presidency of the Departments of Academic Research, Ifta, Call and Guidance in Riyadh, by a group of authors, vols. 95.

Malkawi, M. (1985). *The doctrine of monotheism in the Holy Qur'an* (in Arabic). First Edition. Riyadh: Ibn Taymiyyah House for Publishing and Distribution.

Manarat website - (https://www.manaratweb.com)

Mustafa, Sh. (1983). *Historians and Arab History (a study in the development of history as a science and the knowledge of historians in Islam)* (in Arabic). Third Edition. Beirut: House of Knowledge for the Millions.

Sheikh Abdul Rahman Al-Barrak's official website - (https://sh-albarrak.com/article/8839)

Yusuf, N. (2001). The Impact of creed on the life of the individual and society (in Arabic). Introduced by Fu'ad Al-Hajrasi, First Edition. Mansoura: Dar Al-Manara for Publishing, Distribution and Translation.

أثر اختلاف نمطي الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى في تنمية مهارات استخدام الانترنت لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة

عبدالله بن خليفة العديل (*)
جامعة الباحة

(قدم للنشر في 1442/1/17هـ، وقبل للنشر في 1443/2/19هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر اختلاف نمطي الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات استخدام الانترنت لدى طالبات كلية التربية في جامعة الباحة. وقد تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي. وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية وبطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية لمهارات استخدام الانترنت. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم تقسيمهن لمجموعة تجريبية أولى (تدرس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) وتجريبية ثانية (تدرس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى). وأظهرت النتائج فروقًا دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اختبار التحصيل المعرفي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى في مهارات استخدام الانترنت، والتي درست باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى، كما أظهرت النتائج فروقًا دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى في مهارات استخدام الانترنت والتي درست باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى والتي أشارت إلى كفاءة رحلات معرفية (طويلة المدى) في تنمية مهارات استخدام الانترنت لدى الطالبات.

كلمات مفتاحية: نظام تعليمي عبر الويب، مهارات استخدام الانترنت.

*****

The Effect of Different Patterns of Webquests Across the Web (Long / Short Term) on Developing Internet Use Skills for Female Students of the Faculty of Education at Al-Baha University

Abdullah Kholifh Alodail (*)

Albaha University

(Received 5/9/2020, accepted 26/9/2021)

Abstract: The current study aimed to explore the effect of different patterns of webquests across the web (long- and short-term) on developing Internet use skills for female students of the Faculty of Education at Al Baha University. The experimental approach, with its quasi-experimental design, has been used. The study tool consisted of an achievement test to measure the cognitive aspects and an observation checklist to measure the performance aspects of Internet use skills. The study sample consisted of 60 students who were divided into two groups: an experimental group (taught using the strategy of webquest via the long-term web) and a second experimental group (taught using the strategy of webquest via the short-term web). The results showed that there were statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) on the cognitive achievement test in the post-test in favor of the experimental group in Internet use skills, which were studied by webquest strategy over the long term, as well as significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) on the observation checklist in the post-test in favor of the experimental group in Internet use skills, which were studied by webquest strategy over the long term, indicating the efficiency of webquest (long-term) in the development of Internet use skills for female students.

(*) للمراسلة:

أستاذ، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية جامعةالباحة، ص ب: 4781-، رمز بريدي: 65799 ،الباحة-، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Dept. Instructional Technology, College of Education-, University Albaha University, P.O. Box:4781, Code:--65799,Albaha, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061552

e-mail: Alodail1@hotmail.com

مقدمة

أشارت دراسة بابو وأزفيدو& Babo) (Azevedo, 2013 إلى ضرورة الانتقال من الطريقة التقليدية إلى طريقة التعلم الإلكتروني. بينما أشار فاسليفا (Vassileva,2012) أن المحتوى الإلكتروني لايزال مشابهًا للمحتوى التقليدي، وأن التطور المنشود لم يحدث من أجل أن يتناسب مع المدخلات والاحتياجات الشخصية للمتعلمين الأفراد. لذلك تم إنشاء المحتوى الإلكتروني التكيفي وتوصيله كجزءٍ مهمٍ في تصميم نظم ومنصات التعلم المتقدمة. ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة البحث عن نموذج تربوي يعتمد على إيجاد المعلومات المحددة والاستعمال الهادف للحاسب الآلي وشبكة المعلومات الدولية. كانت بداية فكرة استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في جامعة سان دييغو(San Diego State university) كاليفورنيا (California)، الولايات المتحدة الأمريكية (United States of America) سنة (1995م) من قبل دوج Dodge؛ بهدف تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى الطالبات. ويحدد دوج Dodge ثلاث خصائص رئيسة للرحلات المعرفية: غالبًا ما تكون عمليات البحث على الإنترنت أنشطة جماعية ويمكن أن تحاط البنية التحتية للرحلات المعرفية بعناصر تحفيزية عن طريق إعطاء المتعلم دورًا محددًا يلعبه (عالم ، مخبر ، صحفي).

ولقد أصبح التعامل مع خدمات الانترنت مثل شبكة الويب من متطلبات التعليم الجامعي، لذلك تعد الرحلات المعرفية عبر الويب للحصول على المعلومات من أساليب التعلم الالكتروني التي تساعد في تحسين عملية التعليم والتعلم لجمعها بين التخطيط التربوي والتعليمي من جهة وبين استخدام الحاسب والأنترنت من جهة أخرى. فكما أشارت (الطويلعي، 2013) إلى أن شبكة الويب وعروضها من المواقع تعليمية وقواعد البيانات والكتب إلكترونية تضمن التعلم التفاعلي النشط الذي ينمي مهارات التفكير والبحث والمشاركة في حل المشكلات.

وكما أشارت دراسة (الحسناوي وآخرون، 2008م) فإن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تقدم مهمات تعليمية محددة تساعد المتعلم على العمل ذاتيا بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات عبر الويب، واستخدام وتوظيف المعلومات. وأظهرت نتائج دراسة (أحمد، 2013م) أن للرحلات المعرفية عبر الويب أثرًا فعالاً لوجود فرق دال إحصائيا في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل ومهارات البحث التاريخي. لذا أوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية الويب كويست في عملية التعليم والتعلم. كما أوصت دراسة (صبري والجهني،

2013م) بفاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات الطالبات كنوع من التنويع والتغير في أنماط تقديم المعلومات للطلاب.

ومن أهمية الرحلات المعرفة عبر الويب بأنها تتيح للطالبات الفرصة لاستكشاف المعلومات ذاتيا وليس فقط تزويدهم بها، مما يجعلهم متعلمات وباحثات، وتشجع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين الطالبات، وهذا لا يمنع العمل الفردي، تمنح الطالبات مهارات البحث من جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها وتقديمها وتقييمها، كما تمنح الطالبات القدرة على البحث في نقاط محددة بطريقة عميقة ومدروسة، ولكن من خلال الحدود التي يختارها أستاذ المادة مما يساعد الطالبات على عدم تشتيت انتباههن وتكثيف جهودهن في الاتجاه المطلوب للنشاط الذي يقمن به، توفر طريقًا آمنًا لاستخدام الإنترنت في التعليم من خلال توجيه الطالبات إلى أهداف موثوقة تتعلق بموضوع البحث، وبالتالي يضع جميع قدرات ومهارات الإنترنت كخلفية قوية لهذه الوسيلة التعليمية ومن ثم تنمي مهارات استخدام الأنترنت لدى المتعلم.

أشار دراسة كلٍ من(سليمان،2015 م) (عبدالرحيم، 2015م) (Dodge, 1997م) إلى أن الرحلات المعرفية نوعان، هما: تتراوح الرحلات المعرفية قصيرة المدى من حصة واحدة إلى أربع حصص للوصول إلى المعلومات العقلية البسيطة واكتسابها وفهمها واستعادتها وتستخدم للمبتدئين ويتم تقييمها بالمناقشة والإجابة عن أسئلة محددة. ويتم استخدام الرحلات المعرفية طويلة المدى التي تتراوح من أسبوع إلى شهر كامل؛ بهدف الوصول إلى المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها من خلال عمليات عقلية متقدمة، مثل التحليل والتركيب والتقويم للطلاب الذين يمكنهم التحكم في أدوات البحث والبرامج ويتم تقييمها باستخدام العروض التقديمية أو أوراق العمل أو الخرائط الذهنية أو صفحات الويب.

لذلك لاحظ الباحث من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة بأن فلسفة الرحلات المعرفية عبر الويب تركز على تنمية مهارات استخدام الانترنت لدى المتعلم باعتمادها على المصادر الالكترونية الموجوة على الويب والمنتقاة مسبقا لتتضح أهمية استراتيجية تقصي الويب. ونظرًا لكون مادة تصميم وإنتاج المواد التعليمية تزخر بالعديد من مهارات استخدام الانترنت، والتي يجد الطالب صعوبة كبيرة في حفظها وتطبيقها عمليًا، وكذلك في استرجاعها عند الحاجة، فقد رأى الباحث إلى ضرورة إيجاد طريقة لتنمية مهارات استخدام الانترنت ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية مهارات استخدام الانترنت وجد أن الرحلات المعرفية

هي الأكثر ملاءمة نظرًا لامتلاك معظم الطلاب لجهاز الحاسوب وشغفهم في استخدامها في العملية التعليمية، مما دفع الباحث لمحاولة الكشف عن فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات استخدام الانترنت. فاستخدام الرحلات المعرفية له فائدة كبيرة في مهارات استخدام الانترنت وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال توظيف الرحلات المعرفية التي تتسم بالمرونة في تغيير وتنويع ما تقدمه سواء كان محتوى، أو عمليات، أو أساليب، أو استراتيجيات تعليم، وذلك وفقاً لبعض الخصائص التي تميز المتعلمين سواء كانت خصائص فردية تخص كل متعلم على حدة، أو خصائص جماعية تميز مجموعة بعينها عن بقية مجموعات التعلم.

ويعد الويب أحد خدمات الانترنت ومن أبرز التقنيات الحديثة التي ينبغي أن يكتسبها الطالبات لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي على المستوى العالمي. ولذلك أصبح الكثير من التربويين وصناع القرار ينظرون إلى الانترنت بأنه الحل الأمثل والأكثر فاعلية في تقديم المعلومات للمتعلمين في قالب جديد وشائق بعيدًا عن الروتين والملل بين شعوب العالم المتقدم. ولعل الانترنت من أهم الطرق التعليمية الحديثة القائمة على سهولة التواصل بين المعلمين وطلابهم بواسطة تطبيقات الانترنت. وفي هذا الصدد فإن تعليم الطالبات مهارات استخدام الانترنت يسهم في تطوير قدراتهن وحثهن على التفكير وتنمية قدراتهن العقلية وإزالة الخوف نحو الحاسب الآلي وتطبيقاته، حيث إن مهارات الانترنت تأتي في مقدمة التقنيات التعليمية لما توفره من محركات بحث متعددة تحتوي على غالبية مجالات الحياة وتحسن أداءهم. وكما أشار لبينق (Liping 2017,م) أنه كلما زاد عدد قنوات التعلم التي يستخدمها الطالب، زادت الخبرة والمعرفة التي اكتسبها المتعلم. ومن ثم فإن استخدام الانترنت مهم في التدريس، ويمكن للمتعلم اكتساب المعرفة بطريقة مثيرة للاهتمام.

وأشارت دراسة كلٍ من (ويلكي وبادي،2011م؛ الكسجي،2012م؛ أبوالعزم،2014م) أن الانترنت أهم مصدر للمعلومات في العصر الحديث وأداة البحث المهمة التي تحتوي على كميات هائلة من المعلومات في جميع فروع المعرفة. في ضوء التقدم التكنولوجي وانفجار ثورة المعلومات يحتاج الباحثون إلى مهارة خاصة بما في ذلك مهارات البحث في الإنترنت التي تؤهلهم وتجعلهم قادرين على التعمق في البحث والوصول إلى الموارد التي لا يمكن للآخرين الوصول إليها، مما يعني ضرورة التعامل مع مصادر وأنواع المعلومات ومعرفة كيفية عمل الويب ومعرفة أساسيات البحث وغيرها من المهارات الضرورية المتعلقة بالبحث والوصول

إلى المواد عبر الإنترنت. مما يعني الحاجة إلى امتلاك وتطوير هذه المهارات بطرق مختلفة بما يتماشى مع تقدم الوصول إلى المعرفة والمعلومات.

كما أكدت العديد من الدراسات كدراسة (عماشة والشايع، 2009م)؛ ودراسة (الشرقاوي والسعيد، 2009م) على ضرورة استخدام التعلم الالكتروني وتطبيقاته وتوظيف مستحدثات الانترنت لتنمية مهارات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو استخدامها من أجل توفير تعلم مؤثر وفعال يوفر الجهد والوقت لعناصر المنظومة التعليمية.

كما تشير دراسة باهوت وباهوت (2011م Bahhouth & Bahhouth,)إلى أن التعلم الإلكتروني عنصر من عناصر النظريات المشتركة لتعليم الكبار والتعلم الدائم. وهو يحتوي على «القدرات التنظيمية والتحليلية، والتفكير النقدي، ومهارات حل المشكلات، والتواصل الشفوي والكتابي، والتفاعل مع الزملاء والمدربين واتخاذ المبادرات. لذلك يجب على الأساتذة قبول استخدام التعلم الالكتروني في الفصول الدراسية كأداة جديدة لمساعدة تعلم الطلبة.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية تنويع استراتيجيات التدريس لتطوير قدرات ومهارات استخدام الانترنت لدى الطالبات في ضوء التطور في مجال التعليم، والذي يؤكد أن الطالبة تتعلم الأنشطة والتجريب والبحث والاستقصاء من تلقاء نفسها. فقد تقرر تقديم طرق جديدة للتعليم لتحقيق التعلم الفردي والتعاوني لإنجاز الأهداف المرجوة من المعلم.

ويستدل على الضعف من خلال المقابلات الشخصية المفتوحة التي أجراها الباحث مع تسعة أعضاء من أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية وذلك للوقوف على استراتيجية التدريس المستخدمة في التدريس، وقد أسفرت المقابلة عن وجود ضعف وتدنٍ في مهارات الانترنت لدى طالبات البكالوريوس. ولعل ضعف الطالبات في مهارات استخدام الانترنت يرجع إلى استخدام الأساليب التقليدية في التدريس في ظل التطورات المتسارعة في المجال المعرفي والتكنولوجيا والاتصالات وتضخم المحتوى التعليمي، لذا يجب التركيز على مشاركة الطالبات في العملية التعليمية وقدرة البحث عن المعلومة وتنمية مهارات الانترنت لديهن. ولقد تبين أيضا من نتائج هذه المقابلة بأنه يوجد شعور عام لدى السادة أعضاء هيئة التدريس أن الطالبة في حاجة لتنمية مهارات استخدام الانترنت في مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية. أكد معظم هيئة التدريس على

ضرورة اتباع طريقة حديثة للتغلب على مشكلة ضعف الطالبات في مهارات استخدام الانترنت للوحدة المختارة. لذا تمثلت مشكلة الدراسة في الكشف عن فاعلية الرحلات المعرفية في مهارات استخدام الانترنت لدى الطالبات.

وقد أجرى الباحث استطلاعًا لرأي (20) طالبة في كلية التربية بجامعة الباحة نحو أهمية مهارات استخدام الانترنت في العملية التعليمية وخطواتها ومدى القدرة على استخدامها ووجد شكوى الطلاب من الجوانب النظرية الكبيرة في الكتاب المدرسي التي تحتاج لتطبيق عملي وتدني مستوى مهارات استخدام الانترنت لدى الطالبات. لذلك أكد 85% من الطالبات على أهمية مهارات استخدام الانترنت. وجاءت الرحلات المعرفية لتقدم تعليمًا مناسبًا يتناسق مع قدرات وخصائص وحاجات كل متعلم. إضافة إلى وجود صعوبة في تدريس مهارات استخدام الانترنت بالطريقة التقليدية المتبعة حيث إنها لا تراعي الفروق الفردية بين الطالبات واحتياجاتهم وخلفياتهم السابقة ولا تحقق التفاعل فيما بينهم.

وقام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة عشوائية من الطالبات عددهم (20) طالبة لمعرفة أسباب ضعف الطالبات في مهارات استخدام الانترنت من خلال اختبار. ولقد أسفرت نتائج الدراسة أن 85% من الطالبات ليست لديهن معرفة بمهارات استخدام الانترنت بمقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية للوحدة مهارات الأنترنت بسبب أن الطريقة التقليدية لاتراعي الفروق الفردية بين الطالبات.

ولقد أشارت دراسة (محمد، 2015م) إلى أسباب إحجام بعض الطلبة عن استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية لأنهم لا يمتلكون مهارات الانترنت للبحث في مصادر المعلومات الإلكترونية. كما أوصى (المؤتمر الرابع عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 2014م) (والمؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد، 2015م) بضرورة الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية، وبرامج تدريب المعلمين، وبرامج تطوير النظريات والاتجاهات التعليمية، وبرمجيات الحاسبات الآلية التعليمية من خلال توظيف وسائل تكنولوجيا التعليم الحديثة في تدريس مقررات تكنولوجيا التعليم بكليات إعداد الطالبة المعلمة ودعم إستراتيجيات التدريس التي تقوم على التعلم التعاوني والتعلم التشاركي، وأيضا بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات استخدام الأنترنت لدى طالبات كلية التربية.

في ضوء ماتقدم يتضح وجود ضعف في مستوى أداء الطالبات في مهارات استخدام الانترنت، وقد تبين ذلك في ضوء نتائج بعض من البحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها

وضرورة تصميم رحلات معرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى لتنمية مهارات استخدام الانترنت، والتي تسعى إليه هذه الدراسة. مما يستدعي إيجاد بدائل باستخدام وتصميم رحلات معرفية عبر الويب وفقاً للنموذج العام للتصميم التعليمي لتنمية مهارات استخدام الانترنت والتعرف على قائمة مهارات استخدام الانترنت، ولذلك جاءت هذه الدراسة الحالية لرسم حلول من بيئة الانترنت باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كنموذج تربوي لاستخدام الحاسب والاستثمار الأمثل لمدة الإبحار على شبكة الأنترنت وتصل الطالب إلى مواقع محددة مرتبطة مباشرة بالمحتوى التعليمي الذي يسعى إليه كحل مقترح لهذه المشكلة. وفي ضوء ماتقدم فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر اختلاف نمطي تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارت استخدام الانترنت لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة؟

أسئلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارت استخدام الانترنت لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة؟ وينبثق عن هذا السؤال أربعة أسئلة فرعية:

1. ما مهارات استخدام الانترنت الواجب توافرها لدى طالبات البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة؟
2. ما قائمة المعايير المقترحة لأنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات استخدام الانترنت التي تم التوصل إليها؟
3. ما أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى في تنمية الجوانب المعرفية لمهارت استخدام الانترنت لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة؟
4. -ما أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى في تنمية الجوانب الأدائية لمهارت استخدام الانترنت لدى طالبات كلية التربية بجامعة الباحة؟

فرضيات الدراسة

1. لايوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم استراتيجية (الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) ومتوسط درجات

المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى) في التطبيق القبلي لاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات استخدام الانترنت لصالح المجموعة التجريبية.

2. لايوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم استراتيجية (الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى) في التطبيق القبلي لاختبار بطاقة الملاحظة المرتبط بمهارات استخدام الانترنت لصالح المجموعة التجريبية.
3. لايوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم استراتيجية (الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات استخدام الانترنت لصالح المجموعة التجريبية.
4. لايوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم استراتيجية (الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لاختبار بطاقة الملاحظة المرتبط بمهارات استخدام الانترنت لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة

1. الكشف عن أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى لتنمية الجانب المعرفي لمهارات استخدام الانترنت لدى طالبات كلية التربية.
2. الكشف عن أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى لتنمية الجانب الأدائي لمهارات استخدام الانترنت لدى طالبات كلية التربية.
3. إعطاء تصور مقترح لأنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارت استخدام الانترنت التي تم التوصل إليها.

4. تحديد مهارات استخدام الانترنت الواجب تنميتها لدى طالبات البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الباحة؟

أهمية الدراسة

1. تناولت الدراسة إحدى الاستراتيجيات الحديثة في التدريس من خلال توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تنسجم مع المبادئ العالمية والمحلية في اعتماد مبدأ استخدام التكنولوجيا في التدريس.
2. مواكبة الدراسة لرؤية المملكة 2030التي تهدف إلى التحول لبيئات تعلم إلكترونية من خلال حوسبة المناهج بالكامل والاستغناء عن الكتب اليدوية.
3. توصيل المعرفة للطالبات وتطوير مهاراتهم عبر الويب تقدم لهم فرصا تعليمة متفاوتة ومحتوىً تعليميا إلكترونيا يتناسب مع احتياجاتهم وطرق تعلمهم وحاجاتهم وخبراتهم السابقة.
4. زيادة فاعلية استخدام تقنيات التعليم في المقررات الدراسية بتقديم إستراتيجيتين قصيرة وطويلة المدى للرحلات المعرفية.
5. 5- قد تساعد الدراسة الحالية في لفت انتباه أصحاب الاختصاص في مجال حوسبة المناهج لتعميم هذه التجربة على جميع المواد الدراسية الأخرى.

حدود الدراسة

1. الحدود الموضوعية: تحديد عمل استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات استخدام الانترنت لدى الطالبات (البحث في شبكة الانترنت، التعامل مع المتصفح، التعامل مع البريد الإلكتروني، إنشاء بريد إلكتروني) وسوف تقتصر على الوحدة الخاصة بمهارة الانترنت من كتاب تصميم وإنتاج المواد التعليمية لوجود ترابط مع الدروس السابقة ولأن الوحدة تحتوي على معلومات يمكن تمثيلها إلكترونيا من خلال استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
2. الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة الباحة.
3. الحدود البشرية: طالبات بكالوريوس المستوى السابع في كلية التربية، جامعة الباحة.

مصطلحات الدراسة

الرحلات المعرفية عبر الويب

يعرفها (صبري والجهني، 2013م) بأنها استراتيجية تعليمية تقوم على الأنشطة التعليمية الاستقصائية التي تعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بطريقة مرتبة غير عشوائية. ويعرفها (سليمان، 2015م) إنها أنشطة تعليمية هادفة تم إعدادها لتحقيق أهداف محددة والاعتماد

على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات بأقل وقت وجهد لتطوير مهارات البرمجة لدى الطلاب.

ويعرفها الباحث في الدراسة الحالية بأنها استراتيجية تعلم ترتكز في الأساس على البحث والتقصي من جانب الطالبات وصفحات ويب محددة مسبقا من قبل وموقع إلكتروني تدخل إليه الطالبة بأي وقت وأي مكان، لتنمية مهارات استخدام الانترنت حسب القدرة والسرعة الذاتية في التعلم لجعل التعلم له حقيقة ومعنى.

مهارات استخدام الانترنت

يعرفها (مازن، 2007م) القدرة على أداء عملية محددة بدرجة من السرعة والاتقان مع توفير الجهد.

ويعرفها (الحويجي ومحمد، 2012م) القدرة العقلية على أداء عملية محددة لغرض جمع المعلومات وحفظها وتخزينها من خلال التحليل والتقويم والوصول للاستنتاجات.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها قدرة طالبات البكالوريوس على استخدام محركات البحث بسرعة وبوضوح لأغراض تعليمية عبر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية (طويلة/ قصيرة) المدى عبر الويب بصورة صحيحة وخالية من الأخطاء.

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت في متغيرات الدراسة الحالية، وجرى عرضها حسب حداثتها. ما يساعد الطالبات على تطوير مهارة البحث على الإنترنت بطريقة مبتكرة ومنتجة، وهذا يتجاوز مجرد كونهن متصفحات للمواقع الإلكترونية هي الرحلات المعرفية عبر الويب.

هدفت دراسة (هداية، 2019م) إلى تصميم استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وفقا للذكاءات المتعددة ومعرفة أثرها في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لمهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لطلاب كلية التربية. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، من مجموعة تجريبية أولى تدرس باستخدام بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفقا لنمط الذكاء الشخصي ومجموعة تجريبية ثانية وفقا لنمط الذكاء الاجتماعي. يتم تطبيق الدراسة على (93) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة وبطاقة تقييم جودة إنتاج الاختبارات الالكترونية تم تطبيقه قبلي وبعدي. توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة وفقا للذكاءات المتعددة مع

حجم تأثير كبير. وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم جودة المنتج النهائي وفقا للذكاء الشخصي والاجتماعي والجوانب المعرفية والأدائية. لذلك توصي الدراسة إلى ضرورة استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وفقا للذكاءات المتعددة في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة (حسن، 2017م) إلى الكشف عن أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. تكونت عينة الدراسة من 52 طالبا تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبيتين: المجموعة الأولى (32) طالبا درست بطريقة الويب كويست طويلة المدى باستخدام الويب كويست، والمجموعة الثانية (31) طالبا درست نفس الموضوعات بالطريقة بطريقة الويب كويست قصيرة المدى. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المعرفي والمهاري لمهارات البرمجة. أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال إحصائيا في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى في تنمية مهارات البرمجة. أوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية الويب كويست في عملية التعليم والتعلم.

بينما هدفت دراسة أجرتها (محمد، 2017م) إلى تصميم بيئة تكيفية عن طريق الويب الدلالي حسب أساليب التعلم الحسي (السمعي، البصري، الحركي) لتطوير مهارات إنتاج أدوات التقويم الالكتروني لدى المعلمين بمحافظة الدقهلية. تكونت عينة الدراسة من 30 معلما ومعلمة. تم استخدام تصميم شبه تجريبي قبل الاختبار في هذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة وبطاقة تقييم المنتج النهائي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي في أدوات البحث. وأوصت النتائج بتشجيع توظيف بيئات التعلم التكيفي الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم، وإعداد برامج تدريبية لمعلمي التعليم العام لتنمية مهارات التدريس الإلكتروني.

وهدفت دراسة (الرواحي، 2017م) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير الإحصائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا تم تقسيمهم لمجموعتين: المجموعة التجريبية (30) طالبا درست بطريقة الويب كويست، والمجموعة

الضابطة (30) طالبا درست نفس الموضوعات بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار مهارات التفكير الإحصائي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت الويب كويست مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة. في مهارات التفكير الإحصائي. وأوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية الويب كويست في تنمية مهارات التفكير الإحصائي.

وهدفت دراسة (الزعبي، 2017م) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بالأردن. تكونت عينة الدراسة من 46 طالبا تم تقسيمهم لمجموعتين: المجموعة التجريبية (24) طالبا درست بطريقة الويب كويست، والمجموعة الضابطة (22) طالباً درست نفس الموضوعات بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار أدائي لقياس مستوى مهارات التفكير العلمي واختبار لقياس فهم طبيعة العلم. أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت الويب كويست مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة في مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم. أوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية الويب كويست في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم.

وهدفت دراسة (السعيدي، 2016م) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بأبها. تكونت عينة الدراسة من 58 طالبةً تم تقسيمهن لمجموعتين: المجموعة التجريبية (28) طالبة درست بطريقة الويب كويست، والمجموعة الضابطة (30) طالبا درست نفس الموضوعات بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار مهارات تدريس الرياضيات. أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت الويب كويست مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة في مهارات تدريس الرياضيات. وأوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية الويب كويست في تنمية مهارات تدريس الرياضيات.

هدفت دراسة (أبوطويلة وجويفل والطراونة، 2015م) إلى الكشف عن أثر استخدام الرحلات

المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف التاسع في الأردن. تكونت عينة الدراسة من 56 طالبا تم تقسيمهم لمجموعتين: المجموعة التجريبية (28) طالبا درست بطريقة الرحلات المعرفية، والمجموعة الضابطة (28) طالباً درست الوحدة التعليمية بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي في كل من مهارات القراءة الصامتة والجهرية والكتابة. أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال إحصائيا في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي. أوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في عملية التعليم والتعلم.

يعد توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في الصف الدراسي بمنزلة عامل تغيير لدور كل من المعلم والمتعلم حيث إن هناك العديد من المزايا، بما في ذلك أن نمطاً تعليميا بنائياً بشكل مميز يدور حول نموذج المتعلم الرحال والمستكشف، وتشجع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب وذلك لا يمنع العمل الفردي طبعاً وكذلك تعزيز وسائل التعامل مع مصادر المعلومات بكفاءة وجودة عالية. كما تستفيد التقنيات الحديثة، بما في ذلك الانترنت للأغراض التعليمية. وبالتالي فإنه يضع جميع قدرات الإنترنت قوية لهذه الوسيلة التعليمية ويمنح الطلاب القدرة على البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدروس ولكن من خلال حدود مختارة من قبل المعلم (حمادنة والقطيش، 2015م).

أشار دراسة كل من (صالح، 2014م) و(صالح، 2013م) إلى أن مكونات الرحلات المعرفية عبر الويب: المقدمة وهي تحتوي على الفكرة الرئيسة للدرس والاستعداد له والتركيز على أهدافه والغرض منه والتشويق لدراسته وجذب انتباه المتعلم، وتوفر للمتعلمين الخلفية المعرفية لموضوع الدرس مع الرحلة التي ينفذونها وذلك من خلال طرح الأسئلة أو الصور التي تهمهم وتتعلق بموضوع الدرس بهدف إثارة دافعية المتعلم مما يجعل المقدمة خبرة تعلم ممتعة وناجحة لتحقيق العمل. المهام هي الجزء التي يوزع فيها المعلم المهام والأدوار على المتعلمين الذين يقومون بها في الرحلات المعرفية، والمتوقع منهم لتحقيق الهدف المنشود وبلوغ نتاجات المهام. العمليات وفيها يحدد الإنشاء المباشر وتنفيذ العمل وفقا للخطوات والجداول الزمنية المحددة التي يقوم المتعلمون بها، بالإضافة لكيفية توزيعهم إلى مجموعات والمهمة الموكلة لكل فرد بالمجموعة مع توفير وسائل مختلفة للمتعلمين لعرض نتائجهم مثل: جداول، خرائط مفاهيم، صفحات ويب،

مخططات، أوراق عمل بهدف اعتماد المتعلمين على تفكيرهم وتوظيف إبداعاتهم. في قائمة بالمصادر التي تساعد المتعلمين على إنجاز المهام عبر موارد الشبكية من خلال روابط مباشرة لموضوع الدرس. التقويم الذي يقيم فيه المتعلم عمله وفقا للقواعد والمعاييير التي تساعدهم من خلال بعض المحكات التقيمية. تتضمن الخلاصة النتائج والغايات التربوية من المتعلمين بعد انتهاء االرحلات المعرفية. تتضمن صفحة المعلم خطة الدرس ومستوى المتعلمين والصف الدراسي والنتائج المتوقعة بعد التنفيذ كدليل يسترشد به معلمون آخرون في تصميم وتوظيف الويب كويست في فصول دراسية أخرى.

وهدفت دراسة (رمود، 2014م) إلى تصميم نظام للمحتوى الالكتروني التكيفي القائم على الويب الدلالي يتناسب مع أساليب التعلم للمتعلمين وأثره في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لطلاب تكنولوجيا التعليم حسب أسلوب التعلم النشط والتأملي. وتكونت عينة الدراسة من 50 طالباً تم تقسيمهم لمجموعة تجريبية أولى (25) طالباً نشطة، ومجموعة تجريبية ثانية (25) طالباً تأملية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار التفكير مهارات التفكير الابتكاري. أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي في أدوات البحث لصالح طلاب أسلوب التعلم التأملي. أوصت النتائج بتشجيع توظيف بيئات التعلم التكيفي الإلكترونية القائم على الويب الدلالي في عملية التعليم والتعلم.

وهدفت دراسة (صالح، 2014م) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بشمال سيناء. تكونت عينة الدراسة من 52 طالبة تم تقسيمهن لمجموعتين: المجموعة التجريبية (32) طالبة درست بطريقة الويب كويست، والمجموعة الضابطة (34) طالبة درست نفس الموضوعات بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واستبانة التفكير التأملي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال إحصائيا في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية في تنمية التحصيل والتفكير التأملي. وأوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية الويب كويست في عملية التعليم والتعلم.

بينما هدفت دراسة (طعيمة، 2013م) إلى تنمية العمليات والمفاهيم العلمية في الوحدتين (المادة وتركيبها، الطاقة) واللتين تدرسان للصف الأول

الإعدادي في مادة العلوم لعينة من الطالبات بلغ عددهن (68) طالبة بمدرسة الحسينية الإعدادية المشتركة بواقع (36) طالبة كمجموعة تجريبية تدرس بطريقة الرحلات المعرفية عبر الويب وعدد (32) طالبة كمجموعة ضابطة تدرس نفس المحتوى بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار المفاهيم العلمية والذي اقتصر على المستويات الأربعة الأولى لبلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) وإعداد مقياس عمليات العلم الأساسية (الملاحظة، القياس، الاستنتاج، التصنيف، الاتصال، التنبؤ، استخدام الأرقام). وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس عمليات العلم الأساسية وفي اختبار المفاهيم العلمية في الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (حجر، 2012م) إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام استراتيجية الويب كويست في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. وتكونت عينة الدراسة من 52 طالبة تم تقسيمهن لمجموعة تجريبية (27) طالبة درست بطريقة التدريس التقليدية والحديثة والأنشطة والوسائل التعليمية باستخدام الويب كويست، ومجموعة ضابطة (25) طالبة درست نفس الموضوعات بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. وأظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال إحصائيا في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد. وأوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية الويب كويست في عملية التعليم والتعلم.

وهدفت دراسة (مبارز وربيع، 2009م) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية تقصي الويب في تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من 52 طالبة وطالبة تم تقسيمهم لمجموعتين: المجموعة التجريبية (30) طالبا درست بطريقة الويب كويست، والمجموعة الضابطة (30) طالبا درست نفس الموضوعات بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فرق دال إحصائيا في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية في تنمية مهارات البحث والاستقصاء. أوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية الويب كويست في عملية التعليم والتعلم.

ومن خلال دراسة (النقيب، 2008م) تم استخدام

المهارات الأساسية للبحث عبر الانترنت من خلال: تصفح محركات البحث العامة والخاصة والتمييز بين خصائص كل منها، البحث باستخدام الكلمات المفتاحية، البحث بالصور عن موضوع ما، وكتابة عبارة البحث المحددة بين علامتي تنصيص.

بينما هدفت دراسة (الحيلة ونوفل، 2008م) إلى الكشف عن أثر استراتيجية الرحلات المعرفية طويلة المدى وقصيرة المدى في التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية. تكونت عينة الدراسة من 90 طالبا تم تقسيمهم لثلاث مجموعات تجريبية: المجموعة التجريبية الأولى درست بطريقة الويب كويست طويلة المدى، والمجموعة التجريبية الثانية درست نفس الموضوعات بطريقة الويب كويست قصيرة المدى. والمجموعة الضابطة الثالثة درست بالطريقة التقليدية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وتألفت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي واختبار التفكير الناقد. أظهرت نتائج الدراسة أنه كان هناك فروق دال إحصائيا في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعتين التجريبيتين في التحصيل والتفكير الناقد مقارنة بالمجموعة الضابطة. وتفوق المجموعة التجريبية الأولى على الثانية في التحصيل والتفكير الناقد. أوصت النتائج بتشجيع استخدام استراتيجية الويب كويست طويلة المدى في عملية التعليم والتعلم.

يعرف (الحيلة، 2001م) شبكة الانترنت على أنها نظام اتصال وتبادل معلومات قائم على الكمبيوتر من خلال الربط المادي والجسدي بين جهازين أو أكثر معا ويتضمن معلومات وصور وجميع عوامل الوسائط المتعددة بالإضافة إلى القدرة على إرسال رسائل الكترونية أو تشغيل أجهزة الكمبيوتر اللامركزية أو إعداد النشرات العلمية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي لقياس فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات استخدام الانترنت لدى الطالبات بكلية التربية، حيث تدرس المجموعة التجريبية محتوى مهارات الانترنت في التعليم باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وتدرس المجموعة الضابطة نفس الموضوع بالطريقة المعتادة. وحيث تتعرض المجموعتان للتطبيق القبلي لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة) ثم تتعرض المجموعتان للمعالجة التجريبية ثم تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة) بعديا والذي يوضحه جدول رقم(1).

جدول(1):

يوضح التصميم التجريبي للدراسة

المجموعات	التوزيع	الاختبار القبلي والبعدي	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية الأولى	عشوائي	-اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة	التدريس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى	التحصيل ومهارات الانترنت
المجموعة التجريبية الثانية			التدريس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى	

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة المستهدف من بعض الطلبة بكلية التربية في جامعة الباحة والبالغ عددهم (1080) طالباً، وفقا لإحصائيات جامعة الباحة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440–1441هـ. تم التأكد من عدم اكتساب عينة البحث لأي خبرة سابقة تتعلق بمهارات استخدام الانترنت من خلال استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب مع عدم حصولهم على دورات تتعلق باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب. يوجد تكافؤ بينهم من الناحية العمرية بسبب تروح أعمارهم بين 20-24.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (60) طالبة وقد جرى اختيار العينة بالطريقة العشوائية مع توافر جهاز الحاسوب، الانترنت، امتلاك المهارات الحاسوبية والتعامل عبر الويب والمشاركة والتفاعل مع تقسيم العينة لمجوعتين تجريبية أولى (30) طالبة وتجريبية ثانية (30) طالبة.

إعداد أدوات الدراسة

في ضوء ماسبق من تعريف لمصطلحات الدراسة وتفسير وتحليل الأسس الفلسفية المتعلقة بمشكلة الدراسة من خلال الدراسات السابقة المرتبطة تم استخلاص أدوات الدراسة تمهيدا للتطبيق باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وهي على النحو التالي:

اختبار التحصيل المعرفي

هدف الاختبار: قياس التحصيل المعرفي

للطالبات بعينة الدراسة بعد دراستهم مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وفقا لمستويات بلوم المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق).

وصف الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار على صورة أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد) ولكل فقرة أربعة بدائل، بديل واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة في ضوء محتوى مهارات استخدام الانترنت في مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية مع الدرجة الكلية للاختبار ب (30) درجة.

إعداد جدول المواصفات: تم بناء جدول المواصفات اعتمادًا على مستويات بلوم المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق) وتم تحديد المفردات التي ترتبط بكل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية لبلوم المراد تحقيقها لكل موضوع، حيث بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (30) مفردة بعشرة أسئلة لكل هدف من المستويات المعرفية.

صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم؛ لمعرفة آرائهم حول مكونات الاختبار من حيث الصحة العلمية لمفرداته، ومناسبتها للطالبات، ومدى ارتباط وشمول المفردات لموضوعات مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية، ودقة صياغتها لغويا، ومدى ملاءمة الدرجة المقترحة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وتم إجراء التعديلات بصياغة بعض المفردات حسب آرائهم بإعادة صياغة بعض الأسئلة لتصبح أكثر وضوحا، وكتابة رأس السؤال بخط سميك وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية للتطبيق.

ثبات الاختبار: تم تجريب الاختبار على مجموعة من الطالبات بكلية التربية جامعة الباحة خارج عينة الدراسة الأساسية وهي نفس عينة التجريب الاستطلاعي للبرمجية التعليمية لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب المكونة من (20) طالبة وباستخدام طريقة التجزئة النصفية لمفردات الاختبار إلى أسئلة فردية وزوجية، تم حساب الثبات باستخدام معادلة ارتباط سبيرمان Spearmanلإيجاد معامل الارتباط بين الجزأين، ثم إيجاد معامل الثبات (السيد، 1979م)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0.75) وهي قيمة مقبولة وتؤكد ثبات الاختبار.

حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة التالية:

معامل السهولة= ص/ ص+خ

ص= عدد الإجابات الصحيحة

خ= عدد الإجابات الخطأ

وتراوحت معاملات السهولة بين (0.51 ، 0.31).

كما تم حساب معامل الصعوبة من خلال المعادلة التالية:

معامل الصعوبة= 1- معامل السهولة

وتراوحت معاملات الصعوبة (0.52 ، 0.21)

زمن الاختبار: تم حساب زمن الاجابة عن الاختبار، حيث بلغ متوسط الزمن على الاختبار وقدر بـ(60) دقيقة بالمعادلة التالية: زمن الطالب الأسرع + زمن الطالب الأبطأ/2.

صدق الاتساق الداخلي

تم حساب معامل ارتباط سبيرمانSpearman على درجات أفراد العينة الاستطلاعية بين الدرجة الكلية للمستوى (فهم، تذكر وتطبيق) والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، وجاءت النتائج كما بالجدول رقم(2) التالي:

الجدول (2) :

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

م	المستوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	فهم	5220.	0. 05
2	تذكر	0. 630	0. 05
3	تطبيق	0. 541	0. 05

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين .522 و 630. وهي جميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 05 .0 وتشير هذه النتيجة إلى أن فقرات كل مستوى من مستويات الاختبار صادقة في قياس ما وضعت من أجل قياسه.

بطاقة ملاحظة لتقييم مستوى الأداء التصميمي للطالبة المعلمة بكلية التربية.

الهدف من البطاقة: تنمية بعض مهارات استخدام الانترنت للطالبات في مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية من خلال الأداء التي يقيم بناء عليها.

وصف البطاقة: تم إعداد البطاقة بصورتها الأولية حسب طبيعة طبيعة الأهداف التعليمية للبرنامج من خلال الاطلاع على مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية ومقابلة مجموعة من المختصين بالتصميم التعليمي، حيث تكونت من (30) مهارة تصف الأداء المهاري من الطالبة المعلمة أثناء قيامه بمهارات استخدام الانترنت داخل الصف، وتم حساب أسلوب التقدير الكمي لدرجات البطاقة من خلال الملاحظة المباشرة لكل طالبة معلمة على حدة حيث وزعت الدرجات وفق مستويين هما: أدى(درجة واحدة)، ولم يؤدِ(صفر).

صدق البطاقة:

تم التحقق من صدق البطاقة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم بهدف التأكد من سلامة الصياغة الاجرائية لعبارات بطاقة الملاحظة ووضوحها وصلاحية البطاقة للتطبيق وإبداء أي تعديلات يرونها وقد أوصوا بصلاحية تطبيقها ليصبح إجمالي عناصر البطاقة (30).

ثبات البطاقة:

تم حساب ثبات البطاقة باستخدام أسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد لعدد 5 طلاب من المجموعة الاستطلاعية، حيث قام ثلاثة ملاحظين بتقييم أداء الطالب المعلم أثناء قيامهم بتصميم الدرس من خلال البطاقة ولتعرف أي صعوبة تواجههم في استخدامها، وتم حساب معامل اتفاق الملاحظين لكل طالب من الطلاب الخمسة باستخدام معادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق.

نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق/ عدد مرات الاتفاق- عدد مرات*100

وبحساب متوسط نسب الاتفاق على الطلاب الخمسة بلغت (92%) وهي نسبة تدل على ثبات بطاقة الملاحظة إلى حد كبير وصلاحيتها للتطبيق.

إجراءات الدراسة

1 - مراجعة بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي تدور استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة/ قصيرة) المدى في التدريس الجامعي.

2 - بناء أدوات البحث والمتمثلة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ووضعم في صورتهم الأولية ثم عرضهم على مجموعة من المحكمين والمتخصصين وإجراء

التعديلات حسب آرائهم ووضعهم في صورتهم النهائية.

3 - تصميم استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في ضوء مراحل وخطوات نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE).

4 - تحديد قائمة المهارات الخاصة باستخدام الانترنت.

5 - تطبيق التجربة الاستطلاعية لأدوات القياس للكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه الباحث عند إجراء التجربة الأساسية وحساب صدق وثبات أدوات البحث على عينة خارج عينة الدراسة الأساسية.

-6 اختيار عينة الدراسة المجموعة التجريبية الأولى (30) طالبة والمجموعة التجريبية الثانية (30) طالبة وهم طالبات كلية التربية السنة الرابعة شعبة رياض الأطفال.

7 - تطبيق أدوات البحث قبليا (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة) والتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث.

-8 تطبيق تجربة البحث وفق التصميم التجريبي للبحث.

-9 تطبيق أدوات البحث بعديا (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة).

10 - حساب الدرجة البعدية لمجموعتي البحث.

11- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج ومن ثم تحليل البيانات المتعلقة بكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

12 - تقديم التوصيات والمقترحات.

مراحل تصميم استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب

اختار الباحث نموذج التصميم العام ADDIE لتصميم المادة التجريبية نظرا لاستخدامه في استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بمراحل التعليم الجامعي وأثبت فيه جودة الأداء وصدق النتائج، ويسمح للمتعلم أن يتقدم نحو تحقيق الأهداف وفق معدله في التعلم من حيث حرية الوقت والخيارات التعليمية المناسبة للمتعلم وفي النهاية التغذية الراجعة لمعرفة مستوى الأداء المعرفي والمهاري وهو النموذج المقترح لتصميم البرنامج في هذه الدراسة حيث يتكون من خمس مراحل: التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم بهدف تصميم استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية المهارات لدى الطلاب.

مرحلة التحليل (تحديد ماينبغي)

تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:

تتمثل المشكلة في تدني مستوى الطالبات في الأداء المهاري لمهارات الانترنت في مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية. مما يتطلب الحاجة لتنمية مهارات استخدام الانترنت وذلك من خلال تصميم استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

تحليل خصائص الطالبات وسلوكهن المدخلي:

الطالبات في مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية بكلية التربية في جامعة الباحة للفصل الدراسي الأول هم العينة المستهدفة لهذا البحث. وتحليل خصائص واحتياجات المتعلمين وإمكاناتهم ومهاراتهم الحالية مع تحديد الأهداف العامة للبرنامج وتحليل خصائص ومواصفات مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية العمر بين 20-24، وعددهم 44. مع زيادة القدرات العقلية من خلال الاهتمام بالمستقبل والابتكار، مع الحماس المستمر، والشعور بالمسؤولية الجماعية ومساعدة الآخرين. ومن خلال عمل مقابلات مع الطالبات بالمجموعتين التجريبيتين تبين قدرتهن على التعامل مع الكمبيوتر والانترنت، ولم يسبق لهن دراسة المحتوى باستراتيجية البحث الحالي وهذا يساوي السلوك المدخلي مع متطلبات السابقة للتعلم الجديد.

تحليل بيئة التعلم

يعد تحديد خصائص المتعلمات من أبرز العوامل التي يجب مراعاتها عند بناء أي برنامج تعليمي، وذلك بهدف التأكد من مدى ملاءمة البرنامج التعليمي لهذه الفئة المستهدفة، واستخلاص متطلبات هذه الفئة المستهدفة لاستخدام البرنامج التعليمي.

تحديد الأهداف التعليمية العامة

بعد تحديد المشكلة تم تحديد الأهداف التعليمية العامة لمقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية حسب طبيعة الأهداف التي يسعى البحث لتحقيقها للموضوعات (البحث في شبكة الانترنت، التعامل مع المتصفح، التعامل مع البريد الإلكتروني، إنشاء بريد إلكتروني) لتنمية مهارات استخدام الانترنت بزيارة المواقع، واستعراضعها وقراءة محتواها بدقة وتلخيص المعلومات المرتبطة بمهام التعلم.

مرحلة التصميم

قام الباحث بتحديد الأهداف الاجرائية لموضوعات المقرر في ضوء الأهداف العامة وقد بلغت (30) هدفا وتصنيفهم إلى ثلاثة من المستويات المعرفية لبلوم من مستوى التذكر الفهم والتطبيق والتحليل نظرا لتركيز الوحدة المختارة على هذه الأهداف. إعداد أدوات البحث واسترتيجيات التقييم مع المصادر السمتخدمة في البرنامج التعليمي، وإعداد السيناريوهات للمحتوى والأنشطة التعليمية وطرق تقديم التغذية الراجعة. وكذلك تم تنظيم المحتوى (مهارات استخدام الانترنت) وهي إحدى الوحدات الدراسية لمقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية لطلبة مرحلة البكالوريوس؛ وذلك لما تتميز به هذه الوحدة من أمثلة وتمارين مناسبة لتطبيقات استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وتساعد على تنمية المهارات لدى الطلاب. ثم تحديد استرتيجيات التعليم والتعلم بحيث يتم

عرض مجموعة من الموارد المتاحة في شبكة الانترنت المعززة للدرس من خلال استراتيجية التعلم التعاوني في مرحلة التقديم والتدريس، ثم التدرج في زيادة العبء على الطالب وصولاً إلى مرحلة التقويم ثم تصميم الوسائط المتعددة التي تمثل استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وخبرات الطلاب، الصور الثابتة، والفيديو، والألوان، والأصوات، والأشكال الثلاثية الأبعاد.

حيث قام الباحث بتحليل محتوى وحدة مهارات استخدام الانترنت من كتاب تصميم وإنتاج المواد التعليمية وبحساب معامل الثبات91% وهذا يدل على ثبات عال للتحليل، مما يجعل الباحث يطمئن للتحليل. قام الباحث بتحديد الأوزان النسبية للموضوعات، وكذلك تحديد الأوزان النسبية للمستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق والتحليل) وذلك من خلال تحديد عدد الأسئلة التي ترتبط بموضوع المحتوى، وتحديد عدد الأسئلة التي ترتبط بكل مستوى من المستويات المعرفية، وذلك في ضوء قائمة الأهداف والمفاهيم المعرفية، والتي تم تحديدها مسبقاً. حيث تم وضع سؤال على الأقل لكل هدف معرفي. وفيما يلي عرض لجدول مواصفات الاختبار التحصيلي الخاص بالجانب المعرفي المرتبط بمفاهيم تقنيات التعليم. تصميم استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب :اعتمدت هذه الدراسة على استراتيجية التعلم الفردي حيث يسير الطالب أثناء التعلم بناء على القدرات الشخصية والتعلم التعاوني من خلال الأنشطة باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب من خلال تفاعل متعلم مع المحتوى بالشكل الذي وضعه "دودج" وهي: المقدمة، المهام، الإجراءات، المصادر، التقويم والخاتمة1997 (م ,Dodge). وتمثلت الوسائط المطلوبة لإنتاج استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في مجموعة من الوسائط النصية والصوتية والصور ولقطات الفيديو لهذه الرحلات المعرفية وتم الحصول عليها من الكتب والمراجع العلمية ذات الصلة.

وتم استخدام Flash MX,word,Adobphotoshop في إنتاج الوسائط المطلوبة. تم تحديد الأهداف التعليمية السلوكية لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في ضوء الأهداف العامة وذلك بإعداد قائمة الأهداف وعرضها على الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم. وتم تحديد عناصر المحتوى ووضعها في تسلسل حسب ترتيب الأهداف، بحيث اشتمل كل درس على الهدف العام والأهداف التعليمية السلوكية والتمهيدية للدرس ومهام الدرس ومحتواه وأنشطة الدرس والتدريبات الفردية والجماعية لتساعد على تعلم المهارات في مهارات الانترنت. وتم توضيح الأهداف الاجرائية المطلوب من المتعلم تحقيقها

مع مراعاة خصائص المتعلم ورغبته وتشجيعهم وتقديم تغذية راجعة فورية بعد كل نشاط من خلال أستاذ المادة أو الأقران طبقا لخصائص كل مجموعة تكيفية. قياس الأداء من خلال الاختبار البعدي، ممارسة التعليم وتطبيقه في مواقف جديدة من خلال التفاعل مع المحتوى من خلال النقر على الأيقونات التي توفرها البيئة والمرتبطة شعبيا (المقدمة، المهام، المصادر، العمليات، التقويم والخاتمة وصفحة المعلم) بصفحات الرحلات المعرفية مستعينا ببرنامج (Front page 2003م) للمحتوى والأنشطة والمهام وتضم نصوصا وصورا ورسوما وفيديو؛ لتكسبهم معارف ومهارات التي يتضمنها محتوى المتعلم وبقاء أثر التعلم والاحتفاظ به. وتم تحديد قائمة المهارات الخاصة بالانترنت بالخطوات التالية:

1 - مصادر اشتقاق القائمة: البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تتحدث عن مهارات الانترنت.

2 - بعض الكتب والمواقع التعليمية عبر الانترنت عن مهارات الانترنت.

3 - المقابلة مع بعض الأساتذة بالكلية وبعض الخبراء في تكنولوجيا التعليم.

من خلال تلك المصادر تم التوصل إلى القائمة المبدئية بمهارات الانترنت الواجب توافرها لدى الطالبات وتحليلها لتحديد المهارات الفرعية المطلوبة. وقد توصل الباحث أن معظم المهارات الخاصة بالانترنت متقاربة من حيث تحديد المهارات الأساسية والفرعية. كما اتبع الباحث ترتيبا منطقيا في عرض المهارة بحيث تتسم بالتسلسل المنطقي في عرض المهارة وبأسلوب بسيط يتماشى مع الطالبات لتعلم المهارة. تم بعدها وضع (5) مهارات رئيسة تندرج تحتها (7) مهارات فرعية. تم عرض المهارات على (3) محكمين في مجال تكنولوجيا التعليم لتعديل الصياغة أو الإضافة أو إعادة الترتيب من أجل الوصول للقائمة النهائية لاستخدامها في بطاقة الملاحظة.

مرحلة التطوير

قام الباحث بالبحث عن الإمكانيات، واكتشاف آفاق جديدة، تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب، وتصميم صفحة الويب بالتحضير للإنتاج من خلال وسائط متعددة رقمية مرتبطة باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب التي سبق تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم مع خطوات (مقدمة، مهام، عمليات، مصادر، تقييم، خاتمة)، واستخدام لغة ASP. NET لبناء صفحات موقع الويب كويست الذي أصبح جاهزا على الرابط (https://0i.is/FITU ورابط https://0i.is/9mtT ورابط https://0i.is/onUiوإدخال بعض التعديلات اللازمة بعد عرضها على محكمين بناء على

آرائهم. تم تطوير البرنامج بناء على الصورة النهائية للملاحظات والتحكيم، ومراجعته؛ بهدف التأكد من صلاحيته، وعدم وجود أخطاء في الإنتاج من خلال الدخول بصفة معلم وصفة متعلم وصلاحية الارتباطات بين الصفحات والتأكد من عمل الروابط، بالإضافة إلى التأكد من توفر جميع المصادر التي استخدمت في عملية التطبيق مثل الصور الثابتة والرسومات، المؤثرات الصوتية، والفيديو والتأثيرات.كما تم تجريب البرمجية استطلاعيًّا على مجموعة صغيرة من الأفراد مكونه من (20) طالبةً للتأكد من سلامتها وصلاحيتها والكشف عن صعوبات الاستخدام قبل البدء باستخدامها مع أفراد عينة الدراسة، وقد أشارت الطالبات إلى بعض الملاحظات؛ من أهمها: ضرورة وجود اتصال إنترنت سريع؛ لضمان سرعة تحميل المقاطع، وقام الباحث بتعديلها وعمل التقويم النهائي بتطبيق أدوات القياس بعديا على المتعلمات ورصد النتائج ثم تقديم التوصيات والمقترحات على ضوء النتائج. ومن البرامج المستخدمة برنامج معالجة الرسوم والصور، برنامج الفلاش، وبرنامج معالجة النصوص.

مرحلة التنفيذ

تم تطوير البرنامج بناء على الصورة النهائية للملاحظات والتحكيم بدأ الباحث تطبيق تجربة الدراسة حيث تم تدريس المجموعة التجريبية وحدة مهارات الانترنت باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وتم نشر الرحلات المعرفية عبر الويب تحت عنوان..... وبذلك أصبحت جاهزة للوصول لها واتباع جدول زمني للتنفيذ، وتهيئة بيئة التعلم بتدريب الطالبات على استخدام النظام مع التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي.

-سهولة التعامل مع البرنامج، واستخدام الطالبة لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

-يتيح البرنامج للطالبة أن تتحكم في عرض الدرس، والمادة التعليمية الموجودة.

- تقديم المحتوى التعليمي بشكل يسمح للمتعلم بالتعلم.

- تنوع أساليب وأشكال الأسئلة المرتبطة بالمادة والتي يحتويها استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

مرحلة التقويم

عملية منهجية لتحديد مدى كفاءة وجودة التصميم التعليمي، وهو عملية ملازمة لجميع مراحل التصميم، وهو على جزأين تصميم تكويني وهو جزء من كل مرحلة من مراحل التصميم والتقويم التجميعي ويتم بعد انتهاء التنفيذ لتحديد مستوى ومدى فاعلية التصميم، حيث يقيس مستوى المتعلمين بعد الانتهاء من عملية التعلم وتحليل ماتم تنفيذه وتقديم تغذية راجعة.

دليل أستاذ المقرر لتدريس المقرر باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تم إعداد دليل للمعلم لإرشاده في تدريس الموضوعات وفقا لفلسفة استراتيجية الرحلات المعرفية (طويلة/ قصيرة) المدى عبر الويب، واشتمل الدليل على الآتي:

-توجيهات وإرشادات للموضوعات المختارة وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

- خطة زمنية تحتوي على العدد المناسب من الحصص لتدريس الموضوعات المختارة وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

- الأهداف العامة للموضوعات المختارة.

-أمثلة على خطط إعداد دروس الموضوعات المختارة، حيث تضمنت على (النتاجات الخاصة، الأنشطة والوسائل التعليمية، خطة الدرس، طرق التقويم).

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة: استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ولها مستويان (رحلات معرفية طويلة المدى، رحلات معرفية قصيرة المدى).

ثانياً: المتغير التابع: الجوانب المعرفية والمهارية لمهارات استخدام الانترنت.

التجربة الأساسية للدراسة

1 - تم اختيار عينة الدراسة من الطلاب المعلمين بمقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية بمرحلة بكالوريوس كلية التربية، جامعة الباحة وعددهم (60) طالبة تم تقسيمهن لمجموعتين تجريبيتين: الأولى (30) طالبة درسن باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى (30) طالبة درسن باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى. وقد تم تعريف الطالبات بتجربة البحث والهدف منها والتأكد من وضوح التعليمات الخاصة باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، مع حرص الباحث بأن جميع طالبات المجموعتين التجريبيتين يتوفر لديهن مهارات أساسية للتعامل مع الكمبيوتر والشبكات وتوفر جهاز كمبيوتر منزلي متصل بالانترنت.

2 - دخول الطالبات في مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية وحدة مهارات الانترنت على استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وذلك بمعمل قسم تقنيات التعليم حيث توافرت أجهزة الكمبيوتر المتصلة بشبكة الانترنت.

3 - تطبيق أدوات البحث قبليا للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة. يوضح الجدول (3,4) نتيجة الاختبار القبلي

للاختبار وبطاقة الملاحظة.

4 -بدأت كل طابة باالدخول إلى استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ودراسة المحتوىوتنفيذالأنشطةوالمهامالتعليمية.

5 - تطبيق أدوات القياس (الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة) بعديا بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية.

6 - إجراء المعالجة الإحصائية عبر المقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد الانتهاء من تطبيق تجربة الدراسة، وإجراء القياس القبلي والبعدي لأداتي الدراسة، تم تحليل البيانات المجمعة من طالبات مجموعتي الدراسة التجريبيتين وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

نتائج الفرض الأول

-لايوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم استراتيجية (الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى) في التطبيق القبلي لاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات استخدام الانترنت لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض وتكافؤ المجموعتين في الاختبار التحصيلي، قام الباحث بإجراء اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين، ويوضح الجدول (3) النتائج كالتالي:

جدول 3.

يوضح اختبار(ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين (اختبار تحصيلي) في التطبيق القبلي

أداة الدراسة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	الأولى	30	10.31	3. 54	.876	58	0.151
	الثانية	30	11 .10	4. 47			

يتبين من الجدول 3 أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha\leq0.05$)، مما يشير لعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لاختبار التحصيلي المرتبطة بمهارات استخدام الانترنت في التدريس، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين. وبناء على هذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الذي نص على أنه» لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq0.05$) بين متوسطي درجات اختبار المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي للاختبار التحصيلي. من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائي لاختبار صحة فروض البحث الخاصة بالجانب المعرفي لمهارات الانترنت تبين أن متوسط درجات طالبات المجموعتين في التطبيق القبلي غير دال إحصائيا قبل تطبيق التجربة.

نتائج الفرض الثاني

-لايوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq0.05$) بين متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم استراتيجية (الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى) في التطبيق القبلي لاختبار بطاقة الملاحظة المرتبط بمهارات استخدام الانترنت لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض وتكافؤ المجموعتين في اختبار بطاقة الملاحظة، قام الباحث بإجراء اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين، ويوضح الجدول (4) النتائج كالتالي:

جدول 4.

يوضح اختبار(ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين (اختبار بطاقة ملاحظة) في التطبيق القبلي

أداة الدراسة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بطاقة الملاحظة	الأولى	30	11.30	2.125	.620	58	0.110
	الثانية	30	11.47	3.236			

يتبين من الجدول 4 أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير لعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لاختبار بطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات استخدام الانترنت في التدريس، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين. وبناء على هذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الذي نص على أنه» لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات اختبار المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لاختبار بطاقة الملاحظة. من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائي لاختبار صحة فروض البحث الخاصة بالجانب المهاري لمهارات الانترنت تبين أن متوسط درجات طالبات المجموعتين في التطبيق القبلي غير دال إحصائيا قبل تطبيق التجربة.

نتائج الفرض الثالث

-لايوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم استراتيجية (الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات استخدام الانترنت لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض وتكافؤ المجموعتين في الاختبار التحصيلي، قام الباحث بإجراء اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين، ويوضح الجدول (5) النتائج كالتالي:

جدول(5)

يوضح اختبار(ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين(اختبار تحصيلي)

أداة الدراسة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	الأولى	30	25.00	3.20	21.625	.000	58
	الثانية	30	18.12	2.15			

تشير بيانات الجدول 5 أن قيمة «ت» دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha\leq0.05$)، مما يشير لوجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين حيث متوسط المجموعة التجريبية الأولى في الاختبار التحصيلي بلغ (25.00) حيث جاءت قيمة»ت» (21.625) البعدي وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq0.05$). من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائي لاختبار صحة فروض البحث الخاصة بالجانب المعرفي لمهارات الانترنت تبين حدوث تقدم كبير للمجموعة التجريبية في مهارات استخدام الانترنت في التطبيق البعدي دال إحصائيا. ويعزو الباحث ذلك إلى تعرض المجموعة التجريبية الأولى للمعالجة التجريبية باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى في تدريس مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية حسنت استخدام الانترنت حيث وفرت بيئة تعلم مرنة ملائمة، تمنكهم من التعلم بفاعلية، بناء معرفة الطالبات ووفرت مصادر التعلم واسترتيجيات وأنشطة ومهام تعلم مختلفة مناسبة لاحتياجات الطالبات وخبراتهن السابقة. وفي ضوء النظرية البنائية في التصميم التعليمي لإنتاج المتعلم المعرفة بنفسه وعدم التلقي السلبي للمعلومة، وتأكيد المشاركة في عملية التعلم وربط المعارف الجديدة بالسابقة عن طريق العمل الجماعي ومسؤوليته الفردية في عملية التعلم. وتتفق أيضا نتائج الدراسة مع نظرية الحمل المعرفي بعرض المحتوى عن طريق بيئة إلكترونية تكيفية بما يزود الطالب بالمعرفة وسرعة حفظ وتذكر المعلومات مما يؤدي تنمية مهارت الانترنت لدى الطلاب. وقد اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة، مثل: دراسة (Sung,Hwang,Chang, 2015م) (الحيلة ونوفل، 2008م) (صالح، 2014م) (سليمان، 2015م)؛ وتختلف مع دراسة (حسنين، 2011م) بفاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الجانب المعرفي لدى الطالبات.

نتائج الفرض الرابع

-لايوجد فرق ذات دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم استراتيجية (الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى) في التطبيق البعدي لاختبار بطاقة الملاحظة المرتبط بمهارات استخدام الانترنت لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض وتكافؤ المجموعتين في اختبار بطاقة الملاحظة، قام الباحث بإجراء اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين، ويوضح الجدول (6) النتائج كالتالي:

جدول(6):

يوضح اختبار(ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين(بطاقة الملاحظة)

أداة الدراسة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بطاقة الملاحظة	الأولى	30	26.00	2. 30	19.435	58	.000
	الثانية	30	19.21	3. 23			

تشير بيانات الجدول 6 أن قيمة «ت» دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير لوجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين حيث متوسط المجموعة التجريبية الأولى في اختبار بطاقة الملاحظة (26.00) وجاءت قيمة «ت» (19.435) البعدي وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائي لاختبار صحة فروض البحث الخاصة بالجانب المهاري لمهارات الانترنت تبين حدوث تقدم كبير للمجموعة التجريبية في مهارات استخدام الانترنت في التطبيق البعدي دال إحصائيا. ويعزو الباحث ذلك إلى تعرض المجموعة التجريبية الأولى للمعالجة التجريبية باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى في تدريس مقرر تصميم وإنتاج المواد التعليمية حسنت استخدام الانترنت حيث وفرت بيئة تعلم مرنة ملائمة، تمنكهم من التعلم بفاعلية، بناء معرفة الطلاب ووفرت مصادر التعلم واستراتيجيات وأنشطة ومهام تعلم مختلفة مناسبة لاحتياجات الطالبات وخبراتهن السابقة. وفي ضوء النظرية البنائية في التصميم التعليمي لإنتاج المتعلم المعرفة بنفسه وعدم التلقي السلبي للمعلومة، وتأكيد المشاركة في عملية التعلم وربط المعارف الجديدة بالسابقة عن طريق العمل الجماعي ومسؤوليته الفردية في عملية التعلم. وتتفق أيضا نتائج الدراسة مع نظرية الحمل المعرفي بعرض المحتوى عن طريق بيئة إلكترونية تكيفية بما يزود الطالب بالمعرفة وسرعة حفظ وتذكر المعلومات مما يؤدي تنمية مهارت الانترنت لدى الطالبات. وقد اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة، مثل: (Sung,Hwang,Chang,م2015)(الحيلة ونوفل، 2008م) (صالح، 2014م)(سليمان،2015م)؛ وتختلف مع دراسة (حسنين، 2011م) بفاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الجانب المعرفي لدى الطالبات. كما يوضح الجدول رقم (7) حجم الأثر للبرنامج.

فقد تم حساب قيمة مربع إيتا لتحديد حجم الأثر والجدول (7) يوضح النتائج:

جدول(7):

رقم حساب قيمة مربع إيتا لتحديد حجم الأثر

مجموع الدرجات	إيتا	مربع إيتا
اختبار التحصيلي البعدي	.641	.284
اختبار بطاقة الملاحظة البعدي	.361	.127

يوضح الجدول أعلاه أن قيمة مربع إيتا لمجموع الدرجات في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارات الانترنت لأفراد عينة الدراسة قد بلغت (.284) وتشير هذه إلى أن 28.4% من التغيرات التي حدثت في مجموع درجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين تعود إلى استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على طالبات المجموعة التجريبية. كذلك يوضح جدول 5 أن قيمة مربع إيتا لمجموع الدرجات في بطاقة الملاحظة للأداء المهاري للانترنت البعدي لمهارات الانترنت لأفراد عينة الدراسة قد بلغت (.127) وتشير هذه النتيجة إلى أن 12.7% من التغيرات التي حدثت في مجموع درجات بطاقة الملاحظة البعدي للمجموعتين تعود إلى استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على طالبات المجموعة التجريبية. نستنتج مما سبق عرضه أن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب حسنت من مستوى التحصيل لدى الطالبات بنسبة 29%، بينما تحسن مستوى الأداء المهاري لمهارات استخدام الانترنت بنسبة تصل13%. وختاماً فإن هناك علاقة بين مهارات الانترنت واستراتيجية الرحلات المعرفية التي توفر للطالبات مهارات الاستقصاء واكتساب التعلم الذاتي.

الخلاصة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة وقصيرة المدى لتنمية مهارات استخدام الانترنت لدى الطالبات في جامعة الباحة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 () بين متوسط درجات طالبات للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الاختبار البعدي للتحصيل وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى، والتي أشارت إلى أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى هي أداة فعالة في التعلم والتعليم. وهذا يشير إلى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بحيث وصل مهارات الطالبات

بشكل يفوق أقرانهن في المجموعة التجريبية الثانية.

توصيات الدراسة

1 - تعميم ونشر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية طويلة المدى عبر الويب بدلا من قصيرة المدى في تدريس الطالبات.

2 - توفير أجهزة الحاسب الآلي، وخدمة الانترنت في بعض جامعات المملكة العربية السعودية التي لاتتوفر فيها هذه الخدمة؛ لتمكين الأعضاء والطلبة من الاستفادة منها واستخدامها في توفير استراتيجيات تعليمية مناسبة لدمج التقنية في العملية التعليمية.

3 - زيادة الاهتمام باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في الجامعات من خلال إنشاء وحدة لتطوير مهارات الطلاب.

4 - توفر البنية التحتية والبيئة التعليمية المناسبة لاستخدامها في كليات التربية لتخريج طالبات مؤهلات تكنولوجيا.

مقترحات الدراسة

1 - إجراء دراسة شبيهة بالدراسة الحالية لتصميم استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وقياس أثرها على متغيرات أخرى.

2 - إجراء دراسة للتعرف على فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية مهارات الانترنت لدى الطالبات.

3 - إجراء دراسة أخرى للتعرف على فاعلية التعلم الالكتروني التكيفي في رفع كفاءة العملية التعليمية بجوانبها المختلفة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبوالعزم، إيهاب. (2014). الخطوة الأولى في عالم الإنترنت. ط.3، طرابلس: منشورات دار الحكمة.

أبوطويلة، صالح، وجويفل، مصطفى، والطراونة محمد. (2015). أثر استخدام الرحلات المعرفية (WebQuest) في التحصيل المعرفي للغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، 29(11)، 2214- 2225.

أحمد، فاطمة عبدالفتاح. (2013). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل وتنمية مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، مصر: جامعة أسوان.

حجر، آمنة عبدالله محمد. (2012). أثر التدريس باستخدام الويب كويست(Quest Web) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

حسن، إسماعيل محمد إسماعيل. (2017). أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 85(5)، 185-224.

الحسناوي، موفق عبدالعزيز، والفتلاوي، فاطمة عبدالأمير، والسعدي، ساهرة عباس. (2008).

أثر استخدام الانترنت في تعلم مادة الإلكترونيات في تحصيل واتجاهات الطلبة. مجلة تكنولوجيا التعليم، 36(2)، 1-9.

حسنين، فادي. (2011). فاعلية استخدام تقصي الويب (W.Q.S) في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.

حمادنة، مؤنس أديب والقطيش، حسين مشوح. (2015). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تحسين التفكير الرياضي وحل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات في الأردن. أبوظبي: مطبوعات جائزة خليفة التربوية، الأمانة العامة لجائزة خليفة التربوية .

الحيلة، محمد محمود. (2001). التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية. ط.3، العين: دار الكتاب الجامعي.

الحيلة، محمد محمود، ونوفل محمد بكر. (2008). أثر استراتيجية الويب كويب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الاونروا) .المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 4(3)، 205.-220

الرواحي، منصور ياسر. (2017). أثر استراتيجية الويب كويست (WebQuest) في تنمية مهارات التفكير الإحصائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 11(3)،617-644.

الزعبي، عبدالله سالم. (2017). أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 25(3)،349-369.

السعيدي، حنان أحمد. (2016).أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية مهارات تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في أبها. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(2)، 33-.49

سليمان، محمد مسعد. (2015). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية، 10(2)، 246-261.

السيد، فؤاد البهي. (1979).علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط3.، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشرقاوي، جمال مصطفى و السعيد، عبد الرازق. 2009(،أكتوبر). استخدام بعض استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات الجيل الثاني للويب، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي الثاني عشر.

صالح، إيمان صلاح الدين. (2013). أثر أنماط التوجيه بمهام الويب على تنمية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 44 (1)، 169-216.

صالح، محمد صالح. (2014). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيلي الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 45(2)، 127-178.

صبري، ماهر إسماعيل، والجهني، ليلى رمضان. (2013). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 34(1)، 27-62.

طعيمة، سحر سعيد أحمد. (2013). استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست لتنمية عمليات العلم والمفاهيم العلمية لطلبة المرحلة الإعدادية. رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية التربية، المنوفية: جامعة المنوفية.

الطويلعي، ميرفت عبد الرحمن. (2013). إستراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 44(1)، 93-121.

عبدالرحيم، دعاء محمد سيد. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية(W.Q.) في تدريس مقرر تصميم الوسائط التعليمية المتعددة وإنتاجها لطالبات كلية العلوم والآداب بضرية على تنمية مهارات التصميم التعليمي لبرامج الوسائط المتعددة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(12)، 172-200.

عماشة، محمد عبده و الشايع، علي صالح .(2009،أكتوبر). إدارة التعلم الالكتروني باستخدام بعض مستحدثات الانترنت2 دراسة تجريبية علي مدراء المدارس بالقصيم، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي الثاني عشر.

الكسجي، فلسطين محمد أحمد. (2012). الجودة في التعلم عن بعد. ط.1، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

مازن، حسام محمد. (2007). اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم. بدون رقم الطبعة، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

مبارز، منال عبدالعال، وربيع، حنان محمد. (2009). أثر استراتيجية تقصي الويب في تنمية مهارات البحث والاستقصاء في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة تكنولوجيا التعليم، 19(4)، 43-82.

محمد، تسنيم داود. (2017). تصميم بيئة تكيفية باستخدام الويب الدلالي لتنمية مهارات إنتاج أدوات التقويم الالكتروني لدى المتعلمين بمحافظة الدقهلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، المنصورة: جامعة المنصورة.

محمد، دعاء أحمد خلف. (2015). إفادة طلاب المرحلة الجامعية الأولى بالكليات العملية بجامعة الاسكندرية من مصادر المعلومات الإلكترونية دراسة: ميدانية مع وضع خطة لتفعيل الإفادة منها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.

الملاح، تامر المغاوري. (2017). التعلم التكيفي « بيئات التعلم التكيفية». القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

النقيب، متولي. (2001). مهارات البحث عن المعلومات وإعداد البحوث في البيئة الرقمية. ط.1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

هداية، رشا حمدي حسن علي. (2019). تصميم استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وفقا للذكاءات المتعددة وأثرها في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لطلاب كلية التربية. مجلة تكنولوجيا التعليم، 2(3)، 473-540.

ويلكي، كي وبادي، ماجي سافين. (2011). التعلم المرتكز على حل المشكلات عبر شبكة الإنترنت. ط.1، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdul Rahim, D. M. S. (2015). The effectiveness of using the cognitive journeys strategy (Web Quest) in teaching multimedia design and production course for female students of the college of science and arts in Dariyah on developing the educational design skills for multimedia programs (in Arabic). The International Interdisciplinary Journal of Education, 4(12), 172-200.

Abu Al-Azm, E. (2014). The first step to the internet world (in Arabic). (3rd ed.), Tripoli: Dar al-hikma publications.

Abu Tawila, S., Juweifel, M., & Tarawneh, M. (2015). The effect of using cognitive journeys (WebQuest) on the cognitive achievement of the Arabic language among

ninth grade students in Jordan (in Arabic). An-Najah University Journal for Research - (Humanities), 29(11), 2214-2225.

Ahmed, F. A. (2013). The effect of using cognitive journeys via the web on achievement and development of historical research skills among first-grade secondary students [Unpublished doctoral Dissertation] (in Arabic), Faculty of Education, Egypt: Aswan University.

Al-Hasnawi, M. A., Al-Fatlawi, F. A.,& Al-Saadi, S. A. (2008). The effect of using the Internet in learning electronics on students achievement and attitudes (in Arabic). Journal of Educational Technology, 36(2), 1-9.

Al-Helah, M. M. (2001). Educational technology and informatics (in Arabic). (3rd ed.), Al Ain: Dar al-kitab.

Al-Helah, M. M.,& Nawfal M. B. (2008). The effect of the web strategy on the development of critical thinking and academic achievement in the course of teaching thinking among students of the University College of Educational Sciences (UNRWA) (in Arabic). Jordan Journal of Educational Sciences, 4(3), 205-220.

Al-Mallah, T. E. (2017). Adaptive learning "adaptive learning environments" (in Arabic). Cairo: Dar Al Sahab for Publishing and Distribution.

Al-Naqeeb, M. (2001). Skills of searching for information and preparing research in the digital environment (in Arabic). (1st ed.), Cairo: Dar of Egyptian Lebanese.

Al-Rawahi, M. Y. (2017). The Impact of the WebQuest strategy on the development of statistical thinking skills among tenth grade students in the Sultanate of Oman (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies, 11 (3), 617-644.

Al-Saeedi, H A. (2016). The effect of using cognitive trips via the web on developing mathematics teaching skills among female students-teachers in the College of Education in Abha (in Arabic). International Interdisciplinary Journal of Educational, 5(2), 33-49.

Alsaid. F. A. (1979). Statistical Psychology and Measurement of the Human Mind (in Arabic). (3rd ed.). Cairo: Dar alfikr alarabi.

Al-Sharqawi, J. M., & Al-Saeed, A. (2009, October). Using some electronic interaction strategies in developing the skills of the second generation of the web (in Arabic), Cairo: the Egyptian Association for Education Technology in cooperation with the College of Girls, Ain Shams University, the twelfth scientific conference.

Altewailie, M. A. (2013). WebQuest strategy in the teaching of the sociology course and its impact on academic achievement among first-grade of secondary school female students (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, 44 (1) 93-121.

Al-Zoubi, A. S. (2017). The effect of using the cognitive journeys strategy via the Web (WebQuest) in teaching science subjects on developing scientific thinking skills and understanding the nature of science among the eighth grade students (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 25 (3), 349-369.

Amasha, M. A., & Al-Shaya, A. S. (2009, October). E-learning management using some Internet2 innovations: an experimental study on school principals in Al-Qassim (in Arabic), Cairo: The Egyptian Association for Educational Technology, in cooperation with the Girls' College, Ain Shams University, the twelfth scientific conference.

Hajar, A. A. M. (2012). The effect of teaching using WebQuest on developing critical thinking skills among female students of the College of Education at King Saud University [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic), Faculty of Education, Riyadh: King Saud University.

Hammadena, M. A., & Al-Qatish, H. M. (2015). The effectiveness of using cognitive journeys via the web in improving mathematical thinking and solving the mathematical problem among tenth grade students and their attitudes towards mathematics in Jordan (in Arabic). Abu Dhabi: Khalifa Award for Education Publications, General Secretariat of the Khalifa Award for Education.

Hassan, I. M. I. (2017). The effect of different design patterns of cognitive journeys via the web to develop programming skills among graduate students at the Faculty of Education (in Arabic). Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 85(5), 185-224.

Hassanein, F. (2011). The effectiveness of using web Searching (W.Q.S) on developing web page designing skills among ninth grade students [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of education, Gaza: The Islamic University.

Hidaya, R. H. H. A. (2019). Designing a strategy for cognitive journeys across the web according to multiple intelligences and their impact on developing the skills of producing electronic exams among students of the College of Education (in Arabic). Journal of Education Technology, 2(3), 473-540.

Kasji, F. M. A. (2012). Quality in distance learning (in Arabic). (1st ed.), Amman: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Mazen, H. M. (2007). New trends in science education (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Mubariz, M. A., & Rabia, H. M. (2009). The effect of web investigation strategy on developing research and investigation skills in the computer course among high school students (in Arabic). Programming for postgraduate students at the College of Education. Journal of Education Technology, 19(4), 43-82.

Muhammad, D. A. K. (2015). Benefit of undergraduate students (freshmen) in practical colleges at Alexandria University from electronic information sources: a field study with a plan to activate the benefit [Unpublished Doctoral's Thesis] (in Arabic). Faculty of Arts, Alexandria: Alexandria University.

Muhammad, T. D. (2017). Designing an adaptive environment using the semantic web to develop the skills of producing electronic evaluation tools among learners in Dakahlia Governorate [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). Faculty of Education, Mansoura: Mansoura University.

Sabri, M. I.,& Al-Juhani, L. R. (2013). The effectiveness of cognitive trips via the web (WebQuest) in learning science on developing some science operations skills among middle school female students (in Arabic). Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 34 (1), 27-62.

Saleh, I. S. (2013). The effect of web assignment orientation patterns on the development of self-organized learning among graduate students in the Faculties of Education (in Arabic). Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 44 (1), 169-216.

Saleh, M. S. (2014). The effectiveness of cognitive trips via the web in teaching chemistry on developing reflective thinking and academic achievement among high school students (in Arabic). Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 45 (2), 127-178.

Suleiman, M. M. (2015). The effectiveness of cognitive trips via the web on developing programming skills for third-grade middle school students (in Arabic). Journal of the College of Education, 10 (2), 246-261.

Taaima, S. S. A. (2013). Cognitive journeys via the webquest strategy to develop science processes and scientific concepts among middle school students [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic), Faculty of Education, Menoufiya: Menoufiya University.

Wilkie, K., & Buddy, M. S. (2011). Problem solving-based online learning (in Arabic). (1st ed.), Riyadh: Obeikan Publishing Library.

المراجع الأجنبية

Bahhouth, J., & Bahhouth, V. (2011). Significance of E-learning in traditional classes. International Journal of Education Research, 6(2), 1-9.

Dodge, B.J. (1997). Some thoughts about Webquests. Retrieved 1 March 2020 from: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html

Eva, V., & Gordaliza, R. (2012, April 26-27). Using web quests in initial teacher training. The 8th International Scientific Confernece Elearning and Software for Education. Bucharest: 371-376.

Liping, Lu. (2017). Study on the Effectiveness of Computer-aided Software in Helping College Students Memorize English Words, International Journal of Emerging Technologies in Learning, 12(8), 118-127.

Sung, H., Hwang, G., & Chang, H. (2015). An integrated contextual and web-based issue quest approach to improving students'learning achievements, attitudes, and critical thinking. Educational Technology& Society, 18(4), 299-311.

برنامج إثرائي قائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) وفاعليته في تنمية عمليات العلم لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض

نورة مطلق الجعيدي علي يحيى آل سالم(*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1443/6/13هـ، وقبل للنشر في 1443/10/9هـ)

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقديم البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) والكشف عن فاعليته في تنمية عمليات العلم لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. واستخدمت المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، باستخدام تصميم المجموعة الواحدة. وتكوَّنت العينة من (26) طالبة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية الملتحقات في فصول الموهوبات بمدرسة (383) الابتدائية بمدينة الرياض، تمَّ اختيارهنَّ بالطريقة القصدية. وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية عمليات العلم بشكل عام لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بدرجة (عالية). بالإضافة إلى ذلك أوضحت النتائج أن البرنامج الإثرائي لديه فاعلية (عالية) في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى الطالبات الموهوبات، ماعدا مهارة استخدام الأرقام حيث كانت فاعلية البرنامج الإثرائي (متوسطة).

كلمات مفتاحية: البرنامج الإثرائي– معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS)– الطالبات الموهوبات – عمليات العلم الأساسية والتكاملية.

*****

An enrichment program based on the standards of the next generation in science (NGSS) and its effectiveness in the development of science processes among talented students in the primary stage in the city of Riyadh

Nora Mutlaq Aljaedi Ali Yahya Al salem(*)

Imam Mohammad ibn Saud Islamic University

(Received 16/1/2022, accepted 10/5/2022)

Abstract: The study aimed at presenting an enrichment program based on the standards of the next generation in science (NGSS) and its effectiveness in the development of science processes among talented students in the primary stage in the city of Riyadh. The study used a semi-experimental, one-group design. The sample consisted of 26 gifted female students selected from the primary level who were enrolled in gifted classes at 383 primary schools in Riyadh. The results of the study showed the effectiveness of enrichment programs in the development of science operations in general for gifted students in the elementary stage (high). In addition, the results showed that the enrichment program has high effectiveness in developing the skills of the basic science processes in gifted students. The skill of using numbers was of medium effectiveness.

Keywords: Enrichment program- standards of the next generation in science (NGSS)- talented students- science processes basic and integrated.

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بكلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(*) Corresponding Author:

Professor Associate of Curriculums and Teaching Methods, College of Education, Imam Mohammad ibn Saud Islamic University (IMSIU)

DOI: 10.12816/0061554

e-mail: Al_salem_999@hotmail.com

مقدمة:

تهتم كثير من الدول بتقديم التعليم المتقدم والمناسب للطلاب الموهوبين، ونظرًا لتمايزهم في صفاتهم الشخصية والسلوكية والانفعالية والعقلية والاجتماعية والقيادية، فإن هذا الاختلاف يستدعي تقديم الرعاية والتدريب المناسب لميولهم ولقدراتهم بهدف الوصول إلى أقصى طاقاتهم الإبداعية.

والمملكة العربية السعودية لها دور بارز في رعاية الطلاب الموهوبين، فقد أكّدت سياستها التعليمية التعرف على الموهوبين ورعايتهم وإتاحة الفرص المختلفة لنمو مواهبهم وقدراتهم في إطار البرامج العامة (وزارة التعليم، 2017م).

وتعد البرامج الإثرائية بأنواعها من أكثر أساليب الرعاية المتبعة في المملكة والتي تقوم بتقديمها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين، وتهدف هذه البرامج إلى تقديم الرعاية التكاملية لهم في الجوانب المعرفية والمهارية والشخصية، من خلال العمل على تنمية دوافعهم نحو التعلم (الجغيمان، 2005م).

ويضيف الجغيمان، ومعاجيني، وبركات (2011م) بأن البرامج الإثرائية تركز بشكل عام على تنمية مهارات العلم الأساسية لدى الطلاب الموهوبين، ومهارات البحث والتعلم المستقل، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتنمية الدوافع نحو التعلم، والسمات الشخصية والاجتماعية المؤثرة.

وتشير بعض الدراسات التربوية، مثل: دراسة ماجدة سليمان (2006م)، ودراسة جبر (2011م)، ودراسة السلامات (2013م)، ودراسة الموجي (2013م)، الأنشطة العلمية الإثرائية تتيح الفرصة للطلاب الموهوبين لممارسة العمليات العقلية المختلفة، واستخدام حواسهم في بعض الأنشطة في أثناء عملية التعلم كالملاحظة والتصنيف والاستنتاج والتنبؤ، ولم تقتصر على المهارات العقلية فقط بل تجاوز ذلك إلى اكتسابهم المهارات الأدائية من خلال التجريب والتطبيق العملي المباشر، ولا يتحقق ذلك إلاّ من خلال برامج إثرائية تطبيقية في مجالات العلوم المختلفة.

وتعد عمليات العلم من أهم أهداف تدريس العلوم، لذا ينبغي مساعدة الطلاب الموهوبين على اكتساب هذه المهارات من خلال مواقف الأنشطة العلمية المختلفة وتدريس العلوم في الجانب العملي، وإجراء الأنشطة التي تكسبهم وتنمي لديهم مهارة الملاحظة والتصنيف والقياس وغيرها في تدريس العلوم كلما أمكن ذلك (صقر، 2007م). وذكر زيتون (2010م) أن عمليات العلم تقسم إلى نوعين، هما: عمليات العلم الأساسية تأتي في قاعدة هرم تعلم العمليات وهي عمليات علمية أساسية، وعمليات العلم

التكاملية وهي عمليات علمية متقدمة وأعلى مستوى من عمليات العلم الأساسية في هرم تعلم مهارات العمليات العلمية، وتسمى أحيانًا عمليات العلم التجريبية.

وأشار قنديل (2002م) إلى أهمية تدريس عمليات العلم للطلاب الموهوبين في البرامج، بحيث يأخذ تعليم العلوم للموهوبين هذه النظرة الواسعة لماهية العلوم بعين الاعتبار.

وتتجلى الأهمية القصوى لتدريس عمليات العلم للطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية حيث يمتازون بهذه المرحلة بالتساؤل كثيرًا كالعلماء وهذا ما أشارت إليه بينبريدج (Bainbride, 2017) أن الطلاب الموهوبين لديهم قدرات تعليمية استثنائية، وطبيعة خاصة حيث إنهم يتميزوا بمميزات شخصية، ونفسية، وعقلية فهم شغوفون ومحبون للاستطلاع وكثيري التساؤل. لذا، كان لابد من نهج يعكس ممارسات العلوم في العالم الحقيقي ويجعل الطلاب الموهوبين ينخرطون بعمق في عملية التعلم، حيث ذكرت دراسة غانم (2012م) أهمية وجود معايير محددة تضمن تحقيق تعليم عالي الجودة للطلاب الموهوبين.

وفي عام 2013م تم اعتماد وثيقة معايير الجيل القادم في العلوم The Next Generation Science Standards (NGSS) وهي نتاج التطورات الحاصلة في حركة المعايير وكان الهدف من تطويرها هو التحول من التركيز على الحفظ والاستظهار إلى ممارسة الطلاب للحقائق العلمية كما يمارسها العلماء وإتاحة المزيد من الوقت لطرح الأسئلة واكتشاف الأجوبة من قبلهم، كما أنها تعطي للمعلمين المرونة اللازمة لتصميم خبرات التعلم التي تحفز اهتمامات الطلاب للعلوم وتنمي الفضول الطبيعي لديهم ودفع قدراتهم الإبداعية والحصول على طلاب متحمسين للعلوم والتكنولوجيا وكذلك تنمي المهارات الحياتية وأنماط التفكير وخصوصًا التفكير النقدي على أسس علمية، كما أنها تعدهم للدراسة الجامعية وأيضًا للحياة المهنية ولبناء مجتمع المعرفة. وصممت معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) من صفوف رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر (K-12)، بثلاثة أبعاد رئيسة، هي: الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم الكبرى المشتركة، الأفكار الرئيسة (The Next Generation Science Standards, 2013).

وقد توصلت دراسة منى السبيعي (2018م) إلى عدد من الأهداف العامة المقترحة لتعليم العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS ورؤية المملكة 2030 ومنها؛ الاهتمام بالربط بين الأفكار الرئيسة، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة، والعمل على امتلاك الطلاب للمهارات الأساسية والتكاملية

للعلم. كذلك ما أوصت به عدد من الدراسات مثل: العتيبي والجبر (2017م)؛ وهاريس وسيثول وكيبيريج Harris, Sithole, Kibirige, 2017؛ وهناء عيسى ورانيا راغب (2017م)؛ وبدرية أبو حاصل وسهام الأسمري (2018م)؛ ونضال الأحمد ونورة الدوسري ومها البقمي وخلود التركي وجميلة الشهري (2018م) إلى ضرورة اهتمام مطوري مناهج العلوم بمعايير العلوم للجيل القادم NGSS وتوجيههم لتضمينها بأبعادها الثلاثة بشكل متكامل.

ونظرًا إلى أن عمليات العلم تلائم وتشمل جميع مكونات الأبعاد الثلاثة لمعايير الجيل القادم في العلوم (NGSS)، حيث إن عمليات العلم صممت ليتمكن الطلاب من الانخراط النشط في تعلم العلوم، وفهم العمليات التي يمارسها العلماء فيقتضي ذلك بذل جهودٍ مقصودة لتنميتها في برامج رعاية الطلاب الموهوبين وخصوصًا في المرحلة الابتدائية (NGSS Lead States, 2013؛ ماكوماس، Mc Comas 2014/2016,). وهذا ما أشارت له دراسة الجغيمان وإبراهيم (2009م) من ضرورة تضمين البرامج لمهارات عمليات العلم وذلك لحاجة الطلاب الموهوبين إلى تنميتها كأساس لاكتساب المهارات التفكيرية والبحثية المتقدمة، وإفراد مهارات العلم بجانب خاص بها ما هو إلا زيادة في تأكيد أهميتها وضرورة العناية بها كأحد المساقات المهمة في تقديم الرعاية المناسبة للطلاب الموهوبين في وقت مبكر.

مشكلة الدراسة:

تعددت أنواع البرامج المقدمة للموهوبين، والتي تلبي احتياجاتهم باختلافها؛ كونه لا يوجد برنامج واحد يمكنه تلبية جميع احتياجات الموهوبين فيه، فقد شملت برامج التسريع (البرامج المصممة للسماح للطلاب بالتقدم بمعدل أسرع من المتوسط)، وبرامج الإرشاد (البرامج المخططة التي تعزز فهم الذات والعلاقة بالآخرين)، وكذلك برامج الإثراء (الخبرات التي تستكمل المناهج الدراسية العادية)، حيث تتضمن معظم بدائل البرامج نوعًا من مزيج من الإثراء، وتتنوع هذه الخبرات منها؛ البرامج الإثرائية الصيفية، البرامج المسائية، مدارس الموهوبين، فصول خاصة للموهوبين، مصادر التعلم، الأنشطة الإثرائية (جمعية كونيتيكت لرعاية الموهوبين Connecticut Association for the Gifted (CAG). (n.d)., p11، كيمبل وروز Kimbrell, Rose, (2009), p20، لوفيل (Loveless, (2019,).

ويعد الإثراء من أهم أشكال البرامج التعليمية المقدمة للطلاب الموهوبين، كونه يتيح الفرصة لأولئك الطلاب لمتابعة تعلمهم وتطوير قدراتهم وفق استعداداتهم الذهنية والنفسية وليس أعمارهم الزمنية، حيث يكتسب الطلاب عن

طريقها محتوى معرفي أكثر عمقًا، فضلاً عن تعزيزهم لمهاراتهم التفكيرية والبحثية والشخصية (الدلامي، 2015م).

وتعد الأنشطة العلمية في البرامج الإثرائية للموهوبين مجالاً واسعًا لزيادة الخبرات فهي تهدف لتنمية ميولهم وتشبع حاجاتهم النفسية، ويقوم الطلاب في أثناء ممارستها بطرح الأسئلة والاستكشاف والبحث والتخطيط والتنظيم والتفكير والخيال والتعاون، والتعرف إلى الظواهر المألوفة وزيادة قدرتهم في التعامل مع المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية (العقيَّل والمحسن والجعيدي، 2015م).

إن برامج الموهوبين لا تعني مجرد تزويدهم ببعض الألعاب والألغاز أو الأنشطة اللاصفية أو قضاء وقت ممتع في غرفة معينة أو التحرر من روتين الفصل العادي، بل هي برامج تربوية متميزة ومختلفة كمًا وكيفًا عن البرامج العادية سواء من حيث الهدف أو المرجع أو الأنشطة أو طرق التدريس، فالبرنامج الجيد للطلاب الموهوبين هو ذلك الذي يتضمن مجموعة من الأسئلة التي تحاول استثارة تفكيرهم، فمثل هؤلاء الطلاب شغوفون بتحصيل المعرفة (عودة، 2013م).

لذا إعداد البرامج الإثرائية للطلاب الموهوبين هو أكثر المجالات تعقيدًا، وبحثًا، والأقل وضوحًا في تعليم الموهوبين، والغرض الأول لهذه البرامج هو توفير الفرص للموهوبين لتلبية حاجاتهم التربوية التي لا يمكن تلبيتها في الصفوف العادية، حيث تلك الفرص ستمكن الطلاب الموهوبين من تحقيق كامل إمكاناتهم (العموري، 2013م).

حيث أظهرت الدراسات قصورًا في البرامج الإثرائية من حيث افتقارها إلى العمق ووضوح الأهداف والترابط، وجاءت نتائج دراسة (أبو ناصر والجغيمان، 2012م) تأكيد العاملين في مجال رعاية الموهوبين على ضعف جودة البرامج المقدمة للموهوبين. وأسفرت نتائج دراسة القاضي (2016م) عن وجود ضعف في المحتوى العلمي للبرامج المقدمة للموهوبين وفي تلبية المنهج للحاجات المعرفية والعقلية مما يستدعي ضرورة بناء مناهج إثرائية، وإيلاء الجانب المعرفي منها عناية لا تطغيه على الجانب التطبيقي. كما توصلت دراسة الجغيمان، ومعاجيني، وبركات (2011م) إلى وجود ضعف لدى الطلاب الموهوبين حول الكفاءة في أداء المهام العلمية القائمة على عمليات الاستقصاء والبحث العلمي، وهذه النتيجة تخالف الإطار العام للأنموذج الإثرائي الفاعل، وقد برر ذلك بأن هؤلاء الطلاب الموهوبين لم تتح لهم الفرص الكافية للتدريب على عمليات الاستقصاء والبحث العلمي.

وعلى الرغم من الجهود والأدوار المبذولة

في تنمية ورعاية الموهوبين من قبل المملكة العربية السعودية، إلا أنها تواجه بعضًا من التحديات من أبرزها؛ ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وقلة توفير الخدمات والبرامج التعليمية لبعض الفئات الطلابية (الموهوبين)، حيث تسعى رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم إلى دعم الإبداع والابتكار وذلك بتجاوز التحديات وتطوير المواهب وبناء شخصية طالب المستقبل (وزارة التعليم، 2016م). بناءً على ما سبق، من خلال خبرة الباحثين في تدريب الموهوبين، لاحظا الحاجة لتصميم برنامج إثرائي، حيث إن البرامج الإثرائية المعدّة في برامج رعاية الموهوبين تعتمد على تصميم برنامج ثابت وفق النموذج الإثرائي للجغيمان، وتعد من خلالها وفق اجتهادات العاملين فيها، لذا لابد من تقديم تنوع أكثر في البرامج وبما يلائم الطالبات الموهوبات وفق معايير وأسس ترفع مستوى وكفاءة وجودة البرامج المقدمة لهنّ، وتحفز الإمكانات الإبداعية للطالبات الموهوبات وتوفر فرص الممارسة العلمية العملية لديهنّ في كافة مجالات العلوم. وعليه تتحدّد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى بناء برنامج إثرائي قائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) وفاعليته في تنمية عمليات العلم لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

أسئلة الدراسة:

1: ما البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS)؟

2: ما فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

3: ما فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية عمليات العلم التكاملية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

فرضيتا الدراسة:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس عمليات العلم الأساسية للمجموعة التجريبية.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس عمليات العلم التكاملية للمجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة بوجه عام إلى تقديم البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) والكشف عن فاعليته في تنمية عمليات العلم لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

1- تتناول الدراسة مجالاً مهمًا في العلوم، وهو معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS)، وتأتي

هذه الأهمية من كون هذه المعايير تركز على فهم أعمق للمحتوى ومن ثم تطبيقه، من خلال التركيز على عدد أقل من الأفكار الرئيسة في العلوم مما يسهل الفهم العميق لها.

2-تأتي هذه الدراسة تماشيًا مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم، والتي دعت إلى دعم الإبداع والابتكار وتطوير المواهب وبناء شخصية طالب المستقبل، والاهتمام بجوانب الطاقة، حيث إن محتوى البرنامج الإثرائي كان عن وحدة الطاقة.

3- تفتح هذه الدراسة مجالاً للباحثين ومصممي البرامج الإثرائية لإجراء بحوث مماثلة لتطوير بناء البرامج الإثرائية في ضوء معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS).

حدود الدراسة:

1 - الحدود الموضوعية: مقررات العلوم في الصفوف العُليا من المرحلة الابتدائية في الأبعاد:

- الممارسات العلمية والهندسية Science and Engineering Practices
- المفاهيم الكبرى المشتركة Crosscutting Concepts
- الأفكار الرئيسة Disciplinary Core Ideas
- الدراسة الحالية تبنت تصنيف الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم American Association for the Advancement of Science (AAAS).

2- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني في العام 1439-1440هـ.

3- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في فصول الموهوبات بمدرسة (383) الابتدائية الطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

معايير الجيل القادم في العلوم The Next (NGSS): Generation Science Standards

هي معايير جديدة لتعليم العلوم تتميز بكونها غنية في المحتوى والممارسة تسعى لتحقيق التكامل بين مجالات موضوعات التخصص المختلفة في العلوم، ليتمكن الطلاب من الدراسة بشكل فعّال في الممارسات العلمية والهندسية وتطبيق المفاهيم الكبرى المشتركة لتعميق فهمهم للأفكار الرئيسة في هذه المجالات، وتستند (NGSS)على إطار للصفوف من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (K-12)، واعتمد هذا الإطار في بنائه على آخر ما توصل له البحث العلمي والمعرفي والتربوي، وذلك لتحديد المحتوى العلمي والمهارات والممارسات التي يفترض معرفتها من قبل طلاب الصفوف رياض الأطفال إلى الثاني

عشر (The Next Generation Science Standards, 2013).

ويُعرف الباحثان البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) تعريفًا إجرائيًا بأنه: البرنامج المعد والقائم على معايير العلوم (NGSS)، الذي يقدم للطالبات الموهوبات لتوفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق العلمي بتضمن أبعاد التعلم في معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) من الأفكار الرئيسة (ما يعرفه العلماء) والمفاهيم الكبرى المشتركة (كيف يفكر العلماء) والممارسات العلمية والهندسية (ما يعمله العلماء)، والتي تتيح للطالبات الموهوبات ممارسة التجارب العلمية التي تنمي الحصيلة المعرفية والقدرات العقلية والمهارية لديهنّ، وتثير تفكيرهن وتحثهن على بحث واستقصاء الظواهر والمشكلات العلمية، مما يوفر لهن خبرات حسية واقعية من خلال دراستهن للعلوم بهدف تنمية مواهبهن العلمية.

يُعرف الباحثان عمليات العلم الأساسية والتكاملية تعريفًا إجرائيًا بأنها: مجموعة من العمليات والقدرات العقلية التي تكتسبها الطالبات الموهوبات وتشمل عمليات العلم الأساسية المهارات الآتية: (الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستنتاج، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية)؛ وعمليات العلم التكاملية المهارات (تمييز وضبط المتغيرات، وفرض الفروض، وتفسير البيانات، والتعريف الإجرائي، والتجريب)؛ وذلك نتيجة لدراستهن البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS)، ويُقاس مدى اكتسابهن للمهارات بدرجات كل مهارة على حدة والدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة الموهوبة في الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية المعد لذلك.

الموهوبات:

تُعرف وزارة التعليم (2017م) الموهوب بأنه من يوجد لديه استعدادات وقدرات فوق العادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر في المناهج الدراسية العادية.

ويُعرف الباحثان الموهوبات تعريفًا إجرائيًا بأنهن: طالبات الصفوف العُليا من المرحلة الابتدائية الملتحقات في فصول الموهوبات بمدارس الرياض، اللاتي تم ترشيحهن واختيارهن وفق محكات اعتمدها الإدارة العامة لرعاية الموهوبات بوزارة التعليم.

الإطار النظري

المحور الأول: معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS):

تم اعتماد وثيقة معايير الجيل القادم في

العلـوم (NGSS) عـام 2013م، وهـي مجموعـة مـن توقعـات الأداء المصممـة ليتـم اعتمادهـا فـي الصفـوف مـن ريـاض الأطفـال وحتـى الصـف الثانـي عشـر (K-12) فـي أنحـاء الولايـات المتحدة الأمريكيـة.

مـرّ تطويـر معاييـر الجيـل القـادم فـي العلـوم بمراحـل عديـدة، بـدءاً بتحديـد الولايـات المشـاركة فـي هـذا العمـل وانتهـاء بإصـدار واعتمـاد النسـخة النهائيـة للمعاييـر، وشـارك فـي تطويـر معاييـر الجيـل القـادم فـي العلـوم مجلـس البحـوث الوطنـي National Research Council (NRC)، وجمعيـة معلمـي العلـوم الوطنيـة National Science Teachers Association (NSTA)، والجمعيـة الأمريكيـة لتقـدم العلـوم American Association for the Advancement of Science (AAAS)، ومنظمـة إصـلاح تربويـة غيـر ربحيـة (Achieve).

تألـف فريـق إعـداد معاييـر الجيـل القـادم فـي العلوم مـن 41 عضـوًا مـن ذوي الخبـرة فـي التدريـس فـي جميـع المراحـل الدراسـية مـن صفـوف ريـاض الأطفـال وحتـى الصـف الثانـي عشـر (K-12)، وكذلـك مـن ثمانيـة عشـر عالمـاً بمختلـف التخصصـات، وممـن لديهـم مهـارات فـي اللغـة الإنجليزيـة وإلمـام بالمعاييـر، بالإضافـة إلـى فـرق تصميـم تعمـل علـى المجـالات الأربعـة فـي العلـوم (علـوم الحيـاة، والعلـوم الفيزيائيـة، وعلـوم الأرض والفضـاء، والهندسـة) (ماكومـاس، 2014/2016 Mc Comas, Development Overview؛ 2013).

المبـادئ الأساسـية لمعاييـر الجيـل القـادم فـي العلـوم NGSS:

1. ينبغـي أن يعكـس تعليـم العلـوم طبيعـة العلـم المترابطـة كمـا يمـارس فـي العالـم الواقعـي، حيـث يشـارك الطـلاب فـي عمليـة تعلـم العلـوم بثلاثـة أبعـاد مترابطـة: (الممارسـات العلميـة والهندسـية، والمفاهيـم الكبـرى المشـتركة، والأفـكار الرئيسـة فـي العلـوم)، وتـدرس هـذه الأبعـاد فـي سـياق مناسـب وليسـت مجـردة منـه.
2. صيغـت المعاييـر فـي صـورة أداءات متوقعـة للطـلاب، وليسـت فـي صـورة محتـوى منهـج.
3. تركـز معاييـر الجيـل القـادم فـي العلـوم علـى فهـم أعمـق للمحتـوى ومـن ثـم تطبيقـه، مـن خـلال التركيـز علـى عـدد أقـل مـن الأفـكار الرئيسـة فـي العلـوم ممـا يسـهل الفهـم العميـق لهـا.
4. تـم ربـط الممارسـة بالتعلـم، بمـا يضمـن فهـم الطـلاب السـليم للعلـوم والهندسـة.
5. بنيـت مفاهيـم العلـوم بصـورة متماسـكة مـن صفـوف ريـاض الأطفـال وحتـى الصـف الثانـي عشـر بالتركيـز علـى الأفـكار الرئيسـة فـي العلـوم، بحيـث يبنـي الطالـب معارفـه

تدريجيًا كلما تقدم في الصفوف.

6. تكامل العلوم والهندسة والتقنية بحيث توفر فرصًا للطلاب بتطبيق التصميم الهندسي، من خلال عمق فهمهم للعلوم.
7. وضعت معايير الجيل القادم لإعداد الطلاب لمواصلة الدراسة الجامعية ولحياتهم المهنية.
8. تم ربط معايير الجيل القادم في العلوم بتعلم مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات (The Next Generation Science Standards, 2013).

مكونات معايير الجيل القادم في العلوم:

تتكون من ثلاثة أبعاد كما ورد ذكرها في كل من (The Next Generation Science Standards, 2013؛ ماكوماس، 2014/2016 ,Mc Comas).

أولاً: الممارسات العلمية والهندسية: Science and Engineering Practices

تصف وثيقة معايير الجيل القادم في العلوم هذه الممارسات بأنها السلوك الذي ينخرط فيه العلماء في أثناء تحرياتهم وفي بنائهم للنماذج والنظريات عن العالم الطبيعي، وكذلك الممارسات الهندسية الأساسية التي يستخدمها المهندسون في أثناء تصميم النماذج والأنظمة وبنائها.

إن انخراط الطالب في الممارسات العلمية يساعده على فهم كيف تتطور المعرفة العلمية وكيف يقوم العلماء بعملهم، في حين الانخراط في الممارسات الهندسية يساعد الطالب على البناء والتصميم وفهم عمل المهندسين.

وبالرغم من التشابه بين التصميم الهندسي والبحث العلمي إلا أنهما يختلفان عن بعض في كون أن البحث العلمي ينطوي على صياغة السؤال الذي يمكن الإجابة عنه بعد التحقق منه، في حين أن التصميم الهندسي ينطوي على صياغة مشكلة يمكن حلها من خلال التصميم، ومعايير الجيل القادم في العلوم تعزز الجوانب الهندسية وتوضحها للطلاب وذلك لأهمية العلوم والهندسة. وتضمن إطار التربية العملية للصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر (K-12)، ثماني ممارسات، هي على النحو التالي:

1. طرح أسئلة (للعلوم) وتحديد المشكلة في التصميم الهندسي.
2. تطوير النماذج واستخدامها.
3. التخطيط الاستقصاء وتنفيذه.
4. تحليل البيانات وتفسيرها.
5. استخدام التفكير الرياضي والحوسبي.
6. بناء التفسيرات في العلوم وتصميم الحلول في الهندسة.
7. الانخراط في جدل علمي بالاعتماد على الأدلة.
8. الوصول إلى المعلومات وتقييمها والتواصل بها.

وقد تم التحول من مصطلح مهارات **(Skills)** إلى ممارسات **(Practices)** للتأكيد على أن الانخراط والمشاركة في الاستقصاء العلمي يتطلب أكثر من مجرد كونها مهارة إنما تتعداها إلى اكتساب معارف كافية للقيام بالاستقصاء.

ثانيًا: المفاهيم الكبرى المشتركة-Crosscut ting Concepts :

تشير المفاهيم الكبرى المشتركة إلى مفاهيم، وأفكار، وممارسات موحدة يمكن أن تستخدم عبر المجالات الأربعة في العلوم (علوم الحياة، وعلم الأرض والفضاء، والعلوم الفيزيائية، والأحياء)، وتعد هذه المفاهيم أفكارًا رئيسة يمكن أن تقدم روابط عبر تلك المجالات، ومفاهيم تظهر بشكل متكرر في أثناء دراسة العلوم.

وتشمل قائمة المفاهيم الكبرى المشتركة التي تربط مجالات العلوم والهندسة، ما يلي: (الأنماط، السبب والنتيجة، الإجراءات والتفسير، المقياس والنسبة، والكمية، الأنظمة، ونماذج الأنظمة، الطاقة والمادة في الأنظمة، التركيب والوظيفة، الثبات والتغيير في الأنظمة).

إن المسوغ وراء استخدام المفاهيم الكبرى المشتركة في التدريس هو إمكانية تطبيقها لتقديم مخطط ذهني منظم، حيث يمكن للطلاب استخدامه لتنظيم المعرفة الجديدة وترتيبها، واستيعاب الطلاب لهذه المفاهيم يمكن أن يُشكل لهم إطارًا لفهم العالم من منظور علمي.

ثالثًا: الأفكار الرئيسة Disciplinary Core Ideas:

تشكل الأفكار الرئيسة المحور الثالث من محاور إطار التربية العلمية للصفوف من رياض الأطفال إلى الثاني عشر، ويعد هذا الإطار الأساس لمعايير الجيل القادم في العلوم NGSS وأن أي فكرة يمكن أن تعد رئيسة إذا حققت اثنين إلى أربعة من المحكات التالية:

- لها أهمية واسعة عبر تخصصات متعددة من العلوم والهندسة.
- أن تكون أداة أساسية لفهم أو استكشاف الأفكار المعقدة وحل المشكلات.
- لها علاقة بالاهتمامات والخبرات الحياتية للطلاب.
- قابلة للتدريس والتعلم عبر عدة صفوف دراسيةوبشكلمتزايدمنالعمقوالتطور.

ويتم تدريس الأفكار الرئيسة في العلوم بربطها مع المحورين:

1. الممارسات العلمية والهندسية. 2. المفاهيم الكبرى المشتركة.

وقد أشار زيتون (2007م) إلى أن أحسن المناهج، والكتب والمقررات، والأنشطة الإثرائية والبرامج (على أهميتها الكبرى)، قد لا تحقق غاياتها المنشودة مالم يكن معلم

العلوم (جيّد) الإعداد والتكوين والتطوير المهني ويترجم المناهج وكتبها ومراجعها وبرامجها وأنشطتها واستراتيجيات تدريسها إلى خبرات تعلمية (بنائية) مع طلابه، بحيث يتفاعل معهم؛ ليبنوا معارفهم ومفاهيمهم ومعانيهم، ويصقل خبراتهم وينمي أنماط تفكيرهم وقدراتهم.

ولهذا فإن ما يميز معايير الجيل القادم في العلوم NGSS أنها توجه المعلمين أن يكونوا قادرين على تدريس المفهوم كما يظهر في أحد جوانب العلوم ثم ربطه بجانب آخر من العلوم، على سبيل المثال؛ عند استخدام المفاهيم الشاملة، ينبغي أن يكون المعلمون قادرين على ربط تعلم الموجات الكهرومغناطيسية بعملية التمثيل الضوئي في النبات، بدلاً من أن يقوم معلم العلوم الفيزيائية بتدريس منهج العلوم الفيزيائية، ومعلم الأحياء يتبع منهج علوم الأحياء، عندما يتمكن العديد من المعلمين من توصيل مفهوم ما عبر تخصصات العلوم المختلفة، يكتسب الطلاب وعيًا أكبر بأهمية هذه الظاهرة (O'Connor, 2016).

كما تعد معايير التصميم الهندسي مهمة لنجاح الطلاب في القرن الحادي والعشرين، فإن التغيير الرئيس في معايير الجيل القادم في العلوم NGSS هو المشاركة في عملية التصميم، بحيث يُتوقع من الطلاب ليس فقط تحديد المشكلات وتصميم الحلول، ولكن يُتوقع منهم أيضًا تحسين تلك الحلول، وكل ذلك يحدث في سياق العلوم وتطبيق معارفهم العلمية (Pruitt, 2017).

المحور الثاني: عمليات العلم:

تهتم المناهج المعاصرة بالعمليات العقلية للطلاب من خلال المبادئ والمفاهيم الأساسية لمجالات المعرفية، وتحاول -في الوقت نفسه- أن تنمي لديهم الاستراتيجيات المعرفية المختلفة، للتعامل مع المشكلات المشابهة؛ وعلى هذا يمكن النظر إلى الهدف الرئيس للتربية العلمية على أنه تنمية لنمطين من التفكير، هما:

1. المفاهيم الأساسية التي يتركب منها المجال المعرفي.
2. المفاهيم الخاصة بالعمليات والإجراءات التي يتعلم من خلالها الطالب كيف يتعلم.

وتركز تلك العمليات والإجراءات على ما يُعرف بعمليات العلم وهي من المهارات المعقدة التي يستخدمها العالم في مواصلة تقصيه العلمي (زيتون، 2009م؛ أبو عاذره، 2012م).

ويضيف زيتون (2010م) بأن عمليات العلم تندمج وتتكامل في مناهج العلوم وتدريسها مع طرق العلم والاستقصاء العلمي وطبيعة العلم كمادة، وطريقة، وتفكير؛ ولعمل العلم وإجراء الأنشطة العلمية والتجارب المخبرية يحتاج الطلاب إلى هذه القدرات العقلية الخاصة التي يُعتقد أنه ما لم يتمكن الطلاب من امتلاكها

وممارستها فعلًا، فإنهم سيواجهون كثيرًا من الصعوبات في استقصاء العلم وتنفيذ الأنشطة العملية المخبرية، وتسمى هذه القدرات العقلية الخاصة عمليات أو مهارات العلم أو مهارات الاستقصاء أو البحث العلمي، أو مهارات التفكير، أو المهارات المعرفية.

تصنيف عمليات العلم:

قسمت الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم American Association for the Advancement of Science (AAAS)، عمليات العلم إلى مجموعتين أساسيتين كما يلي:

أولاً: عمليات العلم الأساسية: تتحدد هذه العمليات بثماني عمليات أساسية، وهي بسيطة إلى حد كبير ويمكن استخدامها مع طلاب المرحلة الابتدائية ابتداءً من الصف الأول حتى الرابع، وقد يبدأ تعلمها أو استخدامها مع الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وهذه العمليات هي: الملاحظة، والتصنيف، والقياس، الاتصال، والتنبؤ، والاستنتاج، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية واستخدام الأرقام.

ثانيًا: عمليات العلم التكاملية: هذه العمليات أكثر تعقيدًا من العمليات الأساسية، وتمثل نتاجًا قيمًا عند تكاملها، وتشمل هذه العمليات خمس عمليات، هي: التحكم في المتغيرات، وتفسير البيانات، وفرض الفروض، والتعريف الإجرائي، والتجريب، وتستخدم هذه العمليات مع طلاب الصفوف الأعلى بدءًا من الطلاب الخامس أو السادس الابتدائي وحتى الصفوف العليا (عطا الله، 2002م؛ زيتون، 2009م؛ زيتون، 2010م).

المحور الثالث: معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) وتنمية عمليات العلم:

التربية العلمية التي يتطلبها الفرد أو يحتاجها الطالب في ضوء توجهات مناهج العلوم العالمية المعاصرة وتدريسها ينبغي أن تهتم بالمجال الفكري للطلاب بشكل رئيس، وعمليات العلم والبحث العلمي بشكل خاص لتربيتهم وإعدادهم كيف يفكرون ويوظفون المعرفة العلمية لا كيف يحفظونها دون فهم أو تحريكها عقليًا أو استخدامها في الحياة، وضمن معايير المحتوى ورؤية العلم فإنه يتطلب من الطلاب دمج عمليات العلم مع المعرفة العلمية للتوصل إلى فهم أفضل للعلوم، إذ إن من خلالها يمارس الطالب عمليات العلم الأساسية والتكاملية لفهم المفاهيم العلمية وبناء المعرفة وتوظيفها وبالتالي الاعتماد على الذات المستقل في الاستقصاء العلمي والتفكير والبحث في مشكلات الحياة الواقعية ومعالجتها (زيتون، 2010م).

وحيث إن معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) هي نتاج التطورات الحاصلة في حركة المعايير وكان الهدف من تطويرها التحول من التركيز على الحفظ والاستظهار إلى

ممارسة الطلاب للحقائق العلمية كما يمارسها العلماء وإتاحة المزيد من الوقت لطرح الأسئلة واكتشاف الأجوبة من قبلهم (The Next Gen-eration Science Standards, 2013).

ولكي يتعلم الطلاب كيف يفكر العلماء لا ما يعرفون ويعملون بالعلم، فإنه يتطلب استخدام عمليات العلم وتوظيفها في بناء المعرفة بالاستقصاء والاكتشاف (زيتون، ٢٠١٠م).

كما أن معايير الجيل القادم في العلوم يبلغ عددها (٣٧٢) معيارًا، وكل معيار يحوي أداءات متوقعة، ومن الضروري أن يشمل على الأبعاد الثلاثة، أي أن يكون فيها الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم الكبرى المشتركة، والأفكار الرئيسة في العلوم، وعمليات العلم وتنميتها شاملة للأبعاد الثلاثة (The Next Generation Science Standards, 2013).

المحور الرابع: الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية:

تتمثل أهم الخصائص المعرفية للطالبات الموهوبات في سرعة استيعاب المفاهيم والتعميمات والعلاقات المعقدة بين الأشياء أو الأمور أو الموضوعات أو الأحداث، ومع أن الأطفال العاديين يتوصلون إلى تعميمات خلال عملية التعلم، إلا أن الكثير من الطالبات الموهوبات يستطعن التوصل إلى مثل هذه التعميمات بدرجة أسرع بكثير في ضوء قوة التركيز الواضحة والقدرات العقلية المتميزة.

وفي الوقت نفسه، يلاحظ أن غالبية الطالبات الموهوبات يتمكن بسرعة من فهم الرموز المجردة التي يتعلمنها وإدراك العلاقات المعقدة بين هذه الرموز، فهن يختلفن كثيرًا عن بقية الطالبات في درجة التجرد التي يمتلكنها للمفاهيم والرموز التي يتعلمنها بسرعة فائقة، والغوص في أعماق العلاقات التي تربط بين هذه الرموز، فهن بصورة عامة يمتلكن ذاكرة ممتازة، ويتعلمن الحقائق ذات العلاقة بالمفاهيم المجردة بسهولة وبسرعة أكثر من رفاقهم العاديين، كما أنهن يفهمن بعمق العلاقات المعقدة مثل التوازن والمساواة وتركيب الصورة المفاهيمية والذهنية بدرجة أسرع من أقرانهن، حتى ممن يكبرنهن سنًا (سعادة، 2010م؛ عبيد، 2011م؛ جروان، 2012م).

ويأتي الاهتمام بالموهوبين في مجال العلوم في مقدمة اهتمامات المعنيين بإصلاح النظم التعليمية، وذلك لأهمية العلوم والتكنولوجيا في كافة نشاطات الحياة المعاصرة، سواء الاقتصادية منها أو الاجتماعية (قنديل، 2002م، ص 222).

تحتاج الطالبات الموهوبات إلى رعاية تربوية وخدمات متمايزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في المدارس العادية، حيث تهدف هذه البرامج للوصول بالطالبات الموهوبات إلى

أقصى درجة من النمو بالمقدار الذي تسمح به طاقاتهن وقدراتهن، وغالبية هذه البرامج يمكن تصنيفها في مجموعات رئيسة، حيث تتشابه وتشترك فيما بينها في الأهداف وطبيعة التنفيذ (جروان، ٢٠١٢م؛ القطيش والسعود، ٢٠١٥م).

ومن هذه البرامج، البرامج الإثرائية التي تزود الطالبات الموهوبات بخبرات متنوعة ومتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى في المناهج المدرسية وتتضمن هذه الخبرات أدوات ومشاريع خاصة إضافية تثري حصيلة الطالبات بطريقة منظمة وهادفة ومخطط لها.

ويسعى البرنامج الإثرائي في تحقيق مجموعة من الأهداف العامة، هي:

- اكتساب مهارات البحث والتعلم الذاتي.
- مضاعفة تعلم المهارات الأساسية بناء على احتياجات الطالبات وليس أعمارهن.
- التعامل مع محتوى علمي ومصادر تعلم لا تتوافر في المنهج الدراسي العام.
- استكشاف مجالات متنوعة من العلوم والمعارف.
- تنمية المهارات التفكيرية العليا.
- تنمية السلوك الإبداعي.
- تنمية القدرات الشخصية المؤثرة في النمو الشامل.
- تنمية الدوافع الداخلية نحو التعلم.
- التعمق الرأسي في مجالات علمية ومهارية محددة.

وبإعادة النظر إلى الأهداف السابقة، يتضح جليًا أن محتوى البرنامج يعطي وزنًا كبيرًا لعمليات العلم وما يسمى بمهارات الحياة أكثر من مجرد تزويد الطالبات الموهوبات بكم معرفي مكثف، وعلى هذا فإن أية خبرة تربوية تقدم للطالبة لا تضع هذه الحقيقة محور لها لا يمكن أن تكون محققة لأهم أهداف الإثراء الحقيقي (العزة، ٢٠٠٠م؛ الجغيمان، ٢٠٠٥م؛ الكعبي، ٢٠٠٧م).

منهج الدراسة:

المنهج التجريبي:

تم تطبيق المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، باستخدام تصميم المجموعة الواحدة (One Group Pretest Posttest) ذات القياسين: القبلي والبعدي؛ وذلك للتحقق من فاعلية تطبيق برنامج إثرائي قائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية عمليات العلم الأساسية والتكاملية، وذلك من خلال المقارنة بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين: القبلي والبعدي. ويعزو الباحثان سبب استخدام (تصميم المجموعة الواحدة) أنه لا يوجد برامج إثرائية مماثلة بالمحتوى للبرنامج الإثرائي المقدم في هذه

الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية العُليا الملتحقات في فصول الموهوبات بمدارس الرياض، واللاتي تم ترشيحهن واختيارهن خلال العام الدراسي 1439-1440هـ والبالغ عددهن (116) طالبة موهوبة، وذلك وفق محكَّات اعتمدتها الإدارة العامة لرعاية الموهوبات بوزارة التعليم وهي: التحصيل الدراسي العام للطالبة، وتحصيلها الخاص في مقررات العلوم والرياضيات واللغة العربية، وتقديرات المعلمات وفق استمارة معدَّة لذلك، ومستوى فوق المتوسط في مقياس السمات السلوكية وفق استمارة الترشيح الأولي للمشروع الوطني للتعرف على الموهوبات، ومقياس موهبة (اختبار القدرات العقلية) بدرجة أداء (125) فأعلى، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي بدرجة أداء (125) فأعلى.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة من عينة قصدية من الطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية الملتحقات في فصول الموهوبات بمدرسة (383) الابتدائية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي 1439-1440هـ، -وذلك بسبب قلة عدد الطالبات الموهوبات في فصول موهبة في مدارس الرياض اللاتي اجتزنّ محكات الإدارة العامة لرعاية الموهوبات بوزارة التعليم أو مقياس القدرات العقلية- وعددهن (26) طالبة تتراوح أعمارهن بين (10-12) سنة.

أدوات ومواد الدراسة:

- **أدوات الدراسة:** - مقياس عمليات العلم الأساسية، والتكاملية.
- **مواد الدراسة:** - البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS)، ودليل البرنامج.

إجراءات الدراسة:

أولاً: إجراءات بناء البرنامج الإثرائي: قام الباحثان ببناء برنامج إثرائي قائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS)، بعد دراسة المعايير وترجمتها، وذلك بالاطلاع على الأدب التربوي والبحوث والدراسات العلمية العربية والأجنبية ذات العلاقة في مجال بناء البرامج الإثرائية للموهوبين، ومعايير الجيل القادم في العلوم (NGSS)، وكذلك عمليات العلم الأساسية والتكاملية. والاطلاع على مقررات العلوم للصفوف العُليا من المرحلة الابتدائية. ومن ثم بناء البرنامج بصورته الأولية مع الاستناد لضوابط برامج الموهوبين الصادرة من إدارة تعليم الموهوبين بوزارة التعليم. وقد لازم بناء البرنامج إعداد دليل، لتحديد خطوات التنفيذ في البرنامج الإثرائي، ثم عرض البرنامج الإثرائي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في

مناهج وطرق تدريس العلوم، وفي مجال رعاية الموهوبين، بلغ عددهم (12) محكمًا. ومن ثم تعديل البرنامج في ضوء آراء وملحوظات المحكمين. وتوصل الباحثان بعد الانتهاء من الإجراءات السابقة إلى البرنامج الإثرائي بصورته النهائية.

ثانيًا: إجراءات إعداد مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية: قام الباحثان بإعداد مقياس لمدى امتلاك الطالبات الموهوبات لعمليات العلم الأساسية والتكاملية. وذلك بمراجعة ودراسة بعض الدراسات التربوية وإعداد مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية. تضمن المقياس في صورته الأولية (44) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد.

وتم التحقق من صدق المقياس في صورته الأولية بعرضه على مجموعة من المحكمين، والبالغ عددهم (11) محكمًا. وقام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة من خارج عينتها، تكونت من (16) طالبة في فصل الموهوبات بمدرسة (40 الابتدائية) بمدينة الرياض؛ وذلك بهدف:

- التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس: تبين من التجربة الاستطلاعية أن تعليمات المقياس واضحة، وورد تساؤلات من قبل الطالبات عن بعض فقرات المقياس، وتم تعديل صياغتها وصياغة بدائلها لتكون أكثر وضوحًا.
- حساب زمن المقياس: بلغ متوسط الزمن الذي يستغرقه تطبيق المقياس هو (35) دقيقة.
- حساب معامل الثبات، باستخدام معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha):

جدول (1) معاملات الثبات الإحصائي وفق طريقة ألفا كرو نباخ

المهارة	الأسئلة	معامل الثبات بطريقة الفا كرو نباخ
عمليات العلم الأساسية ككل	22	0,81
عمليات العلم التكاملية ككل	12	0,79
الثبات العام للمقياس ككل	34	0,84

يتضح من نتائج الجدول (1) أن معامل الثبات العام للمقياس بلغ (0,84)، وأن معامل الثبات لعمليات العلم الأساسية ككل بلغ (0,81)، وأن معامل الثبات لعمليات العلم التكاملية ككل بلغ (0,79)، وهي نسب عالية، مما يدل على تمتع المقياس بقدر عالٍ من الثبات، وأنه صالح للتطبيق.

¬ التحقق من الصدق الداخلي لفقرات المقياس، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون واتضح أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن جميع المهارات الفرعية مرتبطة بالمهارات الرئيسة التي تنتمي اليها، كما أن المهارات الرئيسة أيضًا مرتبطة بالمقياس ككل.

¬ حساب معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة مقياس عمليات العلم، حيث تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0,31-0,69) وتعتبر جميعها مقبولة، كما تراوحت معاملات التمييز ما بين (0,33-0,83) وتعتبر جميعها مقبولة.

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (34) سؤالاً، والجدول (2) يوضح توزيع أسئلة المقياس بصورته النهائية على مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية.

جدول (2) توزيع عمليات العلم الأساسية والتكاملية بصورته النهائية

عمليات العلم الأساسية	أرقام المفردات	عدد الاسئلة	النسبة
الملاحظة	4,10,33	3	%8,82
الاستنتاج	3,7,13	3	%8,82
التنبؤ	6,16,19	3	%8,82
القياس	1,32	2	%5,88
الاتصال	8,17,23	3	%8,82
استخدام العلاقات المكانية والزمانية	2,20	2	%5,88
استخدام الأرقام	11,18,28	3	%8,82
التصنيف	24 ,12,15	3	%8,82
عمليات العلم التكاملية	أرقام المفردات	عدد الاسئلة	النسبة
التحكم في المتغيرات	26,34	2	%5,88
فرض الفروض	21,29	2	%5,88
تفسير البيانات	9,28	2	%5,88
التعريف الإجرائي	5,22,30	3	%8,82
التجريب	14,25,31	3	%8,82
المجموع		34	%100

إجراءات تطبيق الدراسة:

- التطبيق القبلي لمقياس عمليات العلم على عينة استطلاعية بلغت (16) طالبة من الطالبات الموهوبات، خارج عينة الدراسة في فصل الموهوبات بمدرسة (40) الابتدائية بمدينة الرياض للتحقق من ثباتها.
- التطبيق القبلي لمقياس عمليات العلم على عينة الدراسة بلغت (26) طالبة من الطالبات الموهوبات، في فصل الموهوبات بمدرسة (383) الابتدائية بمدينة الرياض.
- تطبيق البرنامج الإثرائي على عينة الدراسة لمدة شهر وأسبوع، بواقع ثلاثة إلى أربعة أيام في كل أسبوع، وعرض بعض الصور المتعلقة بالتطبيق مع الموهوبات.
- التطبيق البعدي لمقياس عمليات العلم على عينة الدراسة بلغت (26) طالبة من الطالبات الموهوبات، في فصل الموهوبات بمدرسة (383) الابتدائية بمدينة الرياض.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب الصدق الداخلي لفقرات المقياس.
2. معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) ؛ لحساب ثبات المقياس.
3. حساب معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لمفردات مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية.
4. اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired-Samples T-test) ؛ لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي.
5. نسبة الكسب المعدل لبلاك (Modified Black) ؛ لحساب فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في تنمية عمليات العلم بشكل عام لدى الطالبات الموهوبات.
6. معادلة كوهن (Cohen) لقياس فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية عمليات العلم بشكل عام لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، لتفسير أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. وتفسير القيم وفق الجدول التالي (عصر، 2003م).

جدول (3) حجم التأثير وفق معادلة كوهن	
حجم التأثير	معادلة كوهن (Cohen)
حجم التأثير يكون ضعيفًا أو صغيرًا	0,20
حجم تأثير متوسط	0,50
حجم تأثير مرتفع	0,80

7. حساب مربع إيتا Eta squared ()؛ لمعرفة حجم التأثير للمتغير المستقل (البرنامج

الإثرائي) على المتغيرات التابعة وهي (عمليات العلم الأساسية والتكاملية) عند استخدام اختبار(ت) للمجموعات المترابطة. وتفسير القيم وفق الجدول التالي (عصر، 2003م):

جدول (4) حجم التأثير وفق معامل مربع إيتا	
حجم التأثير	مربع إيتا Eta squared (n^2)
حجم تأثير ضعيف	0,001
حجم تأثير متوسط	0,059
حجم تأثير كبير	0,138
حجم تأثير كبير جدًا	0,232

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: **ما البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS)؟**

أولاً: مكونات البرنامج:

1- فلسفة البرنامج: تستند فلسفة البرنامج الإثرائي الحالي على النظرية البنائية والتي ترتكز على عدد من المبادئ الأساسية كما أوردها زيتون (2010م) وهي:

1: معرفة الطالبة السابقة، وذلك كون الطالبة تبني معرفتها في ضوء خبراتها السابقة.

2: الطالبة تبني معنى لما تتعلمه بنفسها بناء ذاتيًا، حيث يتشكل المعنى داخل بنيتها المعرفية من خلال تفاعل حواسها مع العالم الخارجي، وذلك بتزويدها بمعلومات وخبرات تمكنها من ربط المعلومات الجديدة بما لديها وبشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح.

3: لا يحدث تعلم مالم يحدث تغيير في بنية الطالبة المعرفية، حيث يتم إعادة تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة.

4: التعلم يحدث على أفضل وجه عندما تواجه الطالبة مشكلة أو موقفًا أو مهمة حقيقية واقعية.

5: لا تبني الطالبة معرفتها بمعزل عن الآخرين، بل تبنيها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم.

مما سبق نجد أن النظرية البنائية بما تحتوي عليه من فلسفة تربوية تقدم تعلمًا أفضل للطالبات، وتم بناء البرنامج الإثرائي بتوظيف النظرية ومبادئها السابقة في بناء المعايير وهي ما ينبغي على الطالبة عمله نهاية عملية التدريس، وهي ليست منهجا أو طريقة تدريس أو أسلوب تعلم؛ فهي تصف ما ينبغي على الطالبة معرفته مبنيا على فهم كامل للمفاهيم الأساسية التخصصية والمفاهيم المشتركة بين فروع المعرفة المختلفة، وما هي قادر على عمله من أداء معبر عن الممارسات العلمية والهندسية،

وتقييم الطالبة في ضوء توقعات الأداء؛ كما تسمح للطالبة بأن ترى ارتباط طبيعة العلم مع الممارسات.

2- أهمية البرنامج:

1- توضيح أهمية الممارسات العلمية والهندسية في التنسيق بين المعرفة والمهارة في آنٍ واحد، وليس الفصل بينهما.

2- تقديم خبرات متنوعة لرعاية الموهوبات في نطاقٍ تصل فيه الطالبة إلى مستوى مرتفع من تحقيق الذات والتميز، وذلك انطلاقًا من اهتمام المملكة العربية السعودية بالموهوبين.

3- تتعلم الطالبة العلوم بنشاط؛ من خلال الاشتراك في إجراء التجارب التي تتطلب منها استخدام الممارسات العلمية والهندسية، وتطبيق المفاهيم الشاملة؛ لتعميق فهمهم للأفكار الأساسية المتضمنة في العلوم.

4- التمكن من ممارسة العمليات العلمية الأساسية والتكاملية.

3- الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) إلى تنمية عمليات العلم الأساسية والتكاملية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية للصفوف العليا في الرياض.

4- الأهداف التفصيلية للبرنامج:

1) التعرف على الأبعاد الثلاثة لمعايير الجيل القادم في العلوم (الأفكار الرئيسة- المفاهيم الكبرى المشتركة- الممارسات العلمية والهندسية).

2) ممارسة عمليات العلم الأساسية (الملاحظة والاستنتاج والتصنيف واستخدام العلاقات المكانية والزمانية والقياس).

3) ممارسة عمليات العلم التكاملية (تفسير البيانات، فرض الفروض، التعريف الإجرائي، التجريب، التحكم في المتغيرات).

4) التعرف على مفاهيم الطاقة.

5- الفئة المستهدفة من البرنامج:

الطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية العُليا الملتحقات في فصول الموهوبات بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني 1439-1440هـ، تتراوح أعمارهن بين (10-12) سنة.

6- شروط الالتحاق في البرنامج:

يتم التحاق الموهوبة ضمن البرنامج الإثرائي الحالي بعد ترشيحها واختيارها خلال العام الدراسي 1439-1440هـ وفق محكَّات اعتمدتها الإدارة العامة لرعاية الموهوبات بوزارة التعليم وهي: التحصيل الدراسي العام للطالبة، وتحصيلها الخاص في مقررات العلوم والرياضيات واللغة العربية، وتقديرات المعلمات وفق استمارة معدَّة لذلك، ومستوى فوق المتوسط في مقياس السمات السلوكية وفق استمارة الترشيح الأولي للمشروع الوطني للتعرف على الموهوبات،

ومقياس موهبة (اختبار القدرات العقلية) بدرجة أداء (125) فأعلى، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي بدرجة أداء (125) فأعلى.

7- مدة البرنامج:

يتكون البرنامج الإثرائي من (20) لقاء، مدة كلٍ منها (45) دقيقة، واستمر (لمدة شهر وأسبوع).

8- مكونات البرنامج:

- عمليات العلم الأساسية والتكاملية.
- أبعاد المعايير؛ الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم الكبرى المشتركة، والأفكار الرئيسة.
- المحتوى العلمي للوحدتين في البرنامج: وقد تكون من (20) لقاء، مدة كلٍ منها (45) دقيقة، موزعة على الوحدات على النحو التالي:

- الوحدة الإثرائية الأولى: (الطاقة): واشتملت على (12) لقاء، بواقع 9 ساعات.
- الوحدة الإثرائية الثانية: (القوى الكهرومغناطيسية): واشتملت على (8) لقاءات، بواقع 6 ساعات.

9- الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة:

من أبرز الطرائق المستخدمة في أثناء تطبيق البرنامج الإثرائي هي: (التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والعرض العملي، والمناقشة والحوار، والعروض التوضيحية، والخرائط المفاهيمية والذهنية).

10- الأنشطة والتجارب العلمية المناسبة:

تم إعداد وتصميم مجموعة من الأنشطة والتجارب العلمية المناسبة والتي يمارس بعضها بشكل جماعي أو بشكل فردي ويُدون بعضٌ منها في دفتر العلوم للطالبة، وتعتمد على الممارسة الفعّلية من خلال الوسائل والأدوات المعينة لذلك، وتنوعت طبيعة الأنشطة بما يحقق أبعاد المعايير ويساعد في تنمية عمليات العلم الأساسية والتكاملية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الابتدائية للصفوف العُليا.

11- أساليب التقويم في البرنامج:

التقويم القبلي: تطبيق مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية قبل تنفيذ البرنامج.

التقويم البنائي: تم تطبيقه في أثناء كل وحدة، ويتضح في أساليب التقويم في التخطيط اليومي للقاءات.

التقويم البعدي: تطبيق مقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية بعد تنفيذ البرنامج.

12- إرشادات البرنامج:

تضمن البرنامج بعض من الإرشادات توضح دور كل من الطالبة والمعلمة. وكان أبرزها:

1: توفير بيئة صفية معززة للتفكير، واحترام آراء الآخرين، واحترام التفكير المنطقي، من خلال تقدير التفسيرات البديلة المبينة على معلومات علمية.

2: العمل على تكامل الأبعاد الثلاثة من

الممارسة العلمية للهندسة والعلوم والأفكار الأساسية والمفاهيم الموجودة في كل العلوم.

3: الاستفادة من تجارب الطالبات وتصوراتهن المسبقة: تمتلك الطالبة العديد من الأفكار حول الظواهر التي تواجهها في حياتها اليومية، وغالبًا ما تكون هذه الأفكار غير مكتملة تمامًا، أو تتعارض مع التفسيرات العلمية للظواهر التي درستها؛ لذا ينبغي على المعلمة أن تأخذ هذه الأفكار بمحمل الجد، وتغير من النشاطات الصفية لتتيح ظهور تفسيرات جديدة أكثر ترابطًا.

13- المصادر والمراجع: اشتمل البرنامج الإثرائي على عدد من المراجع الإثرائية المتنوعة للمحتوى العلمي البرنامج، حيث شملت (219) مرجعًا، منها المراجع العربية والمراجع الأجنبية.

ثانيًا: دليل البرنامج، ويحتوي على: آلية تنفيذ البرنامج على التخطيط اليومي للقاءات، وبيانات كل لقاء من ناحية مكان التنفيذ وتاريخه، ثم تفصيلٍ لكيفية تنفيذ كل لقاء وعرضه للظواهر ومناقشتها تفصيلاً.

وكذلك يحتوى على توضيح ووصف لدور المعلمة والطالبات، وإبراز أهم أبعاد المعايير الثلاثة (الأفكار الرئيسة- المفاهيم الكبرى المشتركة- الممارسات العلمية والهندسية)، ومهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية.

ثانيًا: عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: **ما فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟** بحساب قيمة (ت) ومربع إيتا () تم التوصل إلى النتائج كما في الجدول (5):

جدول (5) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس عمليات العلم الأساسية، ومربع إيتا (n^2) لحساب حجم تأثير البرنامج في تنمية عمليات العلم الأساسية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مربع إيتا ()	القيمة الاحتمالية (Sig)
الملاحظة	البعدي	26	2,23	0,59	5,12**	25	0,512	0,00
	القبلي	26	1,27	0,87				
الاستنتاج	البعدي	26	2,46	0,71	3,88**	25	0,376	0,00
	القبلي	26	1,73	0,67				

جدول (5) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس عمليات العلم الأساسية، ومربع إيتا (n^2) لحساب حجم تأثير البرنامج في تنمية عمليات العلم الأساسية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مربع إيتا ()	القيمة الاحتمالية (Sig)
التنبؤ	البعدي	26	2,27	0,83	4,92**	25	0,491	0,00
	القبلي	26	1,32	0,82				
القياس	البعدي	26	1,50	0,58	7,36**	25	0,684	0,00
	القبلي	26	0,50	0,58				
الاتصال	البعدي	26	2,27	0,67	7,99**	25	0,719	0,00
	القبلي	26	1,15	0,67				
استخدام العلاقات المكانية والزمانية	البعدي	26	1,38	0,70	5,53**	25	0,550	0,00
	القبلي	26	0,50	0,58				
استخدام الأرقام	البعدي	26	1,85	1,05	3,05**	25	0,271	0,01
	القبلي	26	1,15	0,83				
التصنيف	البعدي	26	2,58	0,70	4,85**	25	0,484	0,00
	القبلي	26	1,77	0,76				
عمليات العلم الأساسية ككل	البعدي	26	16,54	2,80	11,88**	25	0,850	0,00
	القبلي	26	9,31	2,04				

(**) مستوى الدلالة عند (0,05) فأقل.

يبين الجدول (5)، أن القيم الاحتمالية المصاحبة لقيم (ت) المحسوبة جميعها أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0,05) عليه، «توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) فأقل بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض بالتطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات عمليات العلم الأساسية، وأن جميع هذه الفروق لصالح متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي». وكذلك نلاحظ أن جميع قيم مربع إيتا أكبر من القيمة (0,232)، وهذا يدل على أن هناك تأثيرا كبيرا جدًا للبرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في

العلوم (NGSS) في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض.

ومن خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (5)، والشكل (1)، يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في (مهارات عمليات العلم الأساسية ككل) لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في التطبيق البعدي (16,54)، بينما كان المتوسط في التطبيق القبلي (9,31)، وبحساب قيمة مربع إيتا يتضح أن حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية عمليات العلم الأساسية يعتبر كبيرا جدًا، حيث تشير قيمة مربع إيتا إلى أن (0,850) من التباين في درجات (مهارات عمليات العلم الأساسية ككل) لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا يعود لتأثير البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS). كما تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك Blake؛ لمعرفة فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض. ويقترح بلاك في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو (1,20%) حتى يمكن اعتبار فاعلية البرنامج مقبولا، كما هو موضح في جدول (6).

جدول (6) نتائج نسبة الكسب المعدل لبلاك لمعرفة فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية عمليات العلم الأساسية

المهارة	التطبيق	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
عمليات العلم الأساسية بشكل عام	البعدي	16,54	22	1,75
	القبلي	9,31		

يوضح الجدول (6)، بأن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (1,75%) وهي أكبر من الحد الأدنى الذي حدده بلاك وهو (1,20%)، وهذا يدل على أن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض (عالية). وأيضًا تم استخدام معادلة كوهن Cohen (1988م) لقياس فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض. وبحساب حجم الأثر لمقياس عمليات العلم الأساسية باستخدام معادلة كوهن تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (7):

جدول (7) نتائج حجم الأثر لمقياس عمليات العلم الأساسية باستخدام معادلة كوهن

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري المجمع	حجم الأثر	تفسير حجم الأثر
الملاحظة	البعدي	2,23	0,59	0,74	1,30	تأثير مرتفع
	القبلي	1,27	0,87			
الاستنتاج	البعدي	2,46	0,71	0,69	1,06	تأثير مرتفع
	القبلي	1,37	0,67			
التنبؤ	البعدي	2,27	0,83	0,83	1,25	تأثير مرتفع
	القبلي	1,23	0,82			
القياس	البعدي	1,50	0,58	0,58	1,72	تأثير مرتفع
	القبلي	0,50	0,58			
الاتصال	البعدي	2,27	0,67	0,67	1,67	تأثير مرتفع
	القبلي	1,15	0,67			
استخدام العلاقات المكانية والزمانية	البعدي	1,38	0,70	0,64	1,38	تأثير مرتفع
	القبلي	0,50	0,58			
استخدام الأرقام	البعدي	1,85	1,05	0,95	0,74	تأثير متوسط
	القبلي	1,15	0,83			
التصنيف	البعدي	2,58	0,70	0,37	1,11	تأثير مرتفع
	القبلي	1,77	0,76			
عمليات العلم الأساسية ككل	البعدي	16,54	2,80	2,45	2,95	تأثير مرتفع
	القبلي	9,31	2,04			

يبين الجدول (7)، أن قيمة حجم الأثر لمقياس عمليات العلم الأساسية ككل بلغت (2,95) وهي أكبر من (0,80)، وهذا يعني أن حجم الأثر مرتفع. ويدل على أن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض (عالية).

ومن خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (7)، يتضح أن البرنامج الإثرائي القائم على

معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) لديه فاعلية (عالية) في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية (الملاحظة، الاستنتاج، التنبؤ، القياس، الاتصال، استخدام العلاقات المكانية والزمانية، التصنيف) لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض، ماعدا (مهارة استخدام الأرقام) حيث كانت فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنميتها (متوسطة).

ومن النتائج السابقة تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل ونصه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس عمليات العلم الأساسية للمجموعة التجريبية)، حيث أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس مهارات عمليات العلم الأساسية وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي. كما تم حساب حجم الأثر للبرنامج الإثرائي، وذلك بحساب قيمة مربع إيتا، حيث بلغ (0,850)، كما أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في مقياس المهارات بلغت (1,75)، وقيمة حجم الأثر لكوهن بلغت (2,95)، وهو حجم تأثير كبير جدًا وفعّال؛ مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض.

ومن خلال ما تقدم اتضح من عرض النتائج ومعالجتها التحقق من فاعلية البرنامج الإثرائي، ويمكن أن يُعزى هذا لأسباب عديدة منها ما يأتي: جاءت مهارة (الملاحظة)، ومهارة (الاستنتاج)، ومهارة (التنبؤ) ومهارة (التصنيف) بحجم تأثير كبير جدًا، وذلك بسبب؛ أن البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القائم في العلوم (NGSS) يركز على مجموعة محددة من الأفكار في مجال العلوم والهندسة تتسم بكونها محورية وتتضمن إيضاحات للظواهر المختلفة التي تأتي علي هيئة أسئلة عنها حتى تتمكن الموهوبة من صياغة أسئلة يمكنها من الإجابة تجريبيًا حول تلك الظواهر التي تحتاج إلى مهارة ملاحظة دقيقة تجعل من الموهوبة تتساءل ومن ثم تفسر لتصل إلى التنبؤ للوصول إلى المعرفة العلمية. وفي مهارة (الاتصال) جاء التأثير مرتفعا، وذلك لأن البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القائم في العلوم (NGSS) يتيح للموهوبة الانخراط في نقاشات مع أقرانها في المجموعات للتحقق من تفسير الظواهر مع الاستدلال والحجة من أجل الوصول على أفضل حل للمشكلة وتوضيح لنقاط القوة والضعف في الأدلة، حيث يتطلب من الموهوبة

القدرة على استخلاص معنى النصوص العلمية في الأوراق أو شبكة الانترنت وتوصيل الأفكار ونتائج الاستقصاء كتابيًا أو شفويًا. كذلك جاءت مهارة (القياس)، ومهارة (استخدام العلاقات الزمانية والمكانية) بحجم تأثير كبير جدًا؛ حيث إن البرنامج الإثرائي وما يحتويه من الظواهر يجعل من الموهوبة التحقق مما هو ملائم من مقاييس مختلفة من حيث الحجم والوقت والطاقة والتعرف على كيفية تأثير التغيرات في الحجم أو النسبة أو الكمية على بنية النظام أو أدائه. وجاءت مهارة (استخدام الأرقام) بمعادلة كوهن بتأثير متوسط، لأن الموهوبات تحتاج لمدة تدريب أكثر على فهم وتمثيل المتغيرات الفزيائية وإيجاد العلاقات بينهما، وتطوير المهارات الرياضية أكثر. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت التفاعل بين عمليات العلم الأساسية وبعض البرامج والأنشطة والاستراتيجيات التي تدعم التعلم ذي المعنى وتشجع على تفاعل الطالب في أثناء دراسته للعلوم، مثل: ما أسفرت عنه نتائج دراسة هناء الوديان والبركات (2016م) إلى أن للبرنامج التدريسي القائم على المدخل البيئي أثرا إيجابيا في تنمية قدرات طلاب المجموعة التجريبية على ممارسة عمليات العلم الأساسية حيث تمكنوا من القيام بالملاحظة الدقيقة التي دعتهم ليسألوا، ويفسروا ويتنبؤا؛ من خلال عمليات علمية عملية منهاجها يقوم على أساس تعليم الطلاب سلوك العلماء وأنشطتهم التي ينطلقون منها للوصول للمعرفة. وقد أظهرت نتائج دراسة الشريفين (2016م) أثر استخدام برنامج كورت في تعليم العلوم، إذ استندت إلى طريقة التعلم في مجموعات نفذ فيها الطلبة الأنشطة الإثرائية التي تستدعي التفكير بشكل تعاوني، مما أسهم في جعل المهارات المتضمنة في الأنشطة الإثرائية تساعد الطلبة على الابتعاد عن العشوائية والتعامل مع التفكير بشكل منظم، وتصنيف المعلومات والأفكار والاستدلال والاستنتاج التي تعد أساسًا لعلميات العلم. كذلك أظهرت نتائج دراستي ماجدة سليمان (2006م)، وحنان زكي (2013م) إلى أن ممارسة الطلاب الأنشطة، يجعلهم يقبلون على ممارسة عمليات العلم الأساسية من ملاحظة، تصنيف، اتصال واستنتاج، مما يتيح لهم المشاركة الإيجابية والتفاعل النشط.

ثالثًا: عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: **ما فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية عمليات العلم التكاملية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟** بحساب قيمة (ت) ومربع إيتا () تم التوصل إلى النتائج في الجدول (8):

η2

جدول (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس عمليات العلم التكاملية، ومربع إيتا (η2) لحساب حجم تأثير البرنامج في تنمية عمليات العلم التكاملية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مربع إيتا ()	القيمة الاحتمالية (Sig)
التحكم في المتغيرات	البعدي	26	1,42	0,70	4,41**	25	0,438	0,00
	القبلي	26	0,46	0,71				
فرض الفروض	البعدي	26	1,54	0,51	4,19**	25	0,413	0,00
	القبلي	26	0,96	0,66				
تفسير البيانات	البعدي	26	1,58	0,50	3,80**	25	0,366	0,00
	القبلي	26	0,81	0,80				
التعريف الإجرائي	البعدي	26	2,46	0,65	10,95**	25	0,827	0,00
	القبلي	26	0,77	0,59				
التجريب	البعدي	26	2,04	0,77	3,24**	25	0,296	0,00
	القبلي	26	1,31	0,88				
عمليات العلم التكاملية ككل	البعدي	26	9,04	2,09	10,87**	25	0,825	0,00
	القبلي	26	4,31	1,26				

(**) مستوى الدلالة عند (0,05) فأقل.

يبين الجدول (8)، أن القيم الاحتمالية المصاحبة لقيم (ت) المحسوبة جميعها أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0,05) عليه، «توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) فأقل بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض بالتطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات عمليات العلم التكاملية، وأن جميع هذه الفروق لصالح متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي».

وكذلك نلاحظ أن جميع قيم مربع إيتا أكبر من القيمة (0,232)، وهذا يدل على أن هناك تأثيرا كبيرا جدًا للبرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض.

ومن خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (8)، والشكل (2)، يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في (مهارات عمليات العلم التكاملية ككل) لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في التطبيق البعدي (9,04)، بينما كان المتوسط في التطبيق القبلي (4,31)، وبحساب قيمة مربع إيتا يتضح أن حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية عمليات العلم التكاملية يعتبر كبيرا جدًا، حيث تشير قيمة مربع إيتا إلى أن (82,5%) من التباين في درجات (مهارات عمليات العلم التكاملية ككل) لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا يعود لتأثير البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS). كما تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك Blake؛ لمعرفة فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية عمليات العلم التكاملية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض. كما هو موضح في جدول (9).

جدول (9) نتائج نسبة الكسب المعدل لبلاك لمعرفة فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية عمليات العلم التكاملية

المهارة	التطبيق	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
عمليات العلم التكاملية بشكل عام	البعدي	9,04	12	1,73
	القبلي	4,31		

يوضح الجدول (9)، بأن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (1,73%) وهي أكبر من الحد الادنى الذي حدده بلاك وهو (1,20%)، وهذا يدل على أن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية عمليات العلم التكاملية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض (عالية). وأيضًا تم استخدام معادلة كوهن Cohen (1988م) لقياس فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية عمليات العلم التكاملية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض. وبحساب حجم الأثر لمقياس عمليات العلم التكاملية باستخدام معادلة كوهن تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (10):

جدول (10) نتائج حجم الأثر لمقياس عمليات العلم التكاملية باستخدام معادلة كوهن

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري المجمع	حجم الأثر	تفسير حجم الأثر
التحكم في المتغيرات	البعدي	1,42	0,70	0,71	1,35	تأثير مرتفع
	القبلي	0,46	0,71			
فرض الفروض	البعدي	1,54	0,51	0,59	0,098	تأثير مرتفع
	القبلي	0,96	0,66			
تفسير البيانات	البعدي	1,58	0,50	0,67	1,15	تأثير مرتفع
	القبلي	0,81	0,80			
التعريف الإجرائي	البعدي	2,46	0,65	0,62	2,73	تأثير مرتفع
	القبلي	0,77	0,59			
التجريب	البعدي	2,04	0,77	0,83	0,88	تأثير مرتفع
	القبلي	1,31	0,88			
عمليات العلم التكاملية ككل	البعدي	9,04	2,09	1,73	2,73	تأثير مرتفع
	القبلي	4,31	1,26			

يبين الجدول (10)، أن قيمة حجم الأثر لمقياس عمليات العلم التكاملية ككل بلغت (2,73) وهي أكبر من (0,80)، وهذا يعني أن حجم الأثر مرتفع، ويدل على أن البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) كان فعالا في تنمية عمليات العلم التكاملية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض (عالية). ومن خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (10)، يتضح أن البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) لديه فاعلية (عالية) في تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية (التحكم في المتغيرات، فرض الفروض، تفسير البيانات، التعريف الإجرائي، التجريب) لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض.

ومن النتائج السابقة تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل ونصه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات

التطبيق البعدي لمقياس عمليات العلم التكاملية للمجموعة التجريبية)، حيث أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس مهارات عمليات العلم التكاملية وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي.

كما تم حساب حجم الأثر للبرنامج الإثرائي، وذلك بحساب قيمة مربع إيتا، حيث بلغ (0,825)، كما أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في مقياس المهارات بلغت (1,73)، وقيمة حجم الأثر لكوهن بلغت (2,73)، وهو حجم تأثير كبير جدًا وفعّال؛ مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) في تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية العُليا في مدينة الرياض.

ومن خلال ما تقدم يتضح من عرض النتائج ومعالجتها التحقق من فاعلية البرنامج الإثرائي، ويمكن أن يُعزى هذا لأسباب عديدة منها ما يأتي: يركز البرنامج الإثرائي حول العلوم الفيزيائية وهي من الأفكار الرئيسة في العلوم (مفهوم الطاقة، تحولات الطاقة، نقل الطاقة، تخزين الطاقة الكامنة، العوامل التي تؤثر على القوى الكهرومغناطيسية)، التي ترتبط باهتمامات الموهوبة والخبرات الحياتية وتكون ذات صلة بحياتها مع إتاحة الفرصة لها لتطبيق الحقائق على أرض الواقع، مما يمكنها من تطوير الفهم بشكل أعمق بدلاً من الحفظ الآلي لكم المعلومات، وقد لوحظ على بعض الموهوبات في بداية البرنامج الإثرائي من تدني وضوح بعض مفاهيم الطاقة لدى بعضهنّ، بالرغم من أن تلك المفاهيم يُفترض بُنيت كمعرفة سابقة لديهنّ وهذه كانت إحدى الصعوبات التي واجهت الباحثين في بداية البرنامج الإثرائي من تدني مستوى بعض الموهوبات في مهارة (التعريف الإجرائي) وذلك بسبب عدم وضوح المفهوم في ذهن الموهوبة مما شكل عائقًا في بداية البرنامج، في استيعابها للمفهوم ووصفه وصولاً للتعريف الإجرائي له.

ومن خلال انخراط الموهوبة في الممارسات العلمية التي ساعدتها على فهم كيفية تطور المعرفة العلمية، وذلك من خلال ذكر ظاهرة (حدث) تستثير الموهوبة، كمثال من البرنامج الإثرائي (السيارات الحديثة يتم وضع محرك كهربائي عند الفرامل للاستفادة من الطاقة المستهلكة فتتحول إلى طاقة كهربائية بدلاً من تحولها إلى طاقة حرارية ناتجة عن الاحتكاك في السيارات)، ومثال آخر (عدد بطاريات بعض الألعاب الإلكترونية أو الألعاب بشكل عام مختلفة من لعبة إلى أخرى) والمثال الثالث (يستخدم المهندس الكهربائي رسومات تخطيطية للدوائر الكهربائية وكذلك الرموز

الكهربائية) مما أدى إلى تقدير الموهوبات لعمل المهندسين والعلماء ومعرفة كيفية تصميم وبناء النماذج وذلك من خلال التجربة التي كان لها أثر واضح في تنمية مهارة (التجريب)، من خلال طرح الأسئلة وتحديد المشكلة حيث اكتشفت الموهوبة عمليًا المعلومات بنفسها بعد اخضاعها للتجريب، فمثلاً في تجربة (الدوائر الكهربائية) لم تعط الموهوبات توجيهات لكيفية عمل المصباح باستخدام (لوح التجربة) بل متابعة وملاحظة عمل المجموعات مع كتابة كل مجموعة في دفتر العلوم ما تتوصل إليه والصعوبات التي واجهتها، بهذا تتيح الفرصة للتفكير والعمل الجماعي واكتساب المعرفة الجديدة التي تستهدف مشكلات الممارسة الحقيقية مع رسم تخطيطي للتجربة المنفذة ومن ثم عرض التجربة لكل مجموعة مع شرحها بأسلوبها.

ولاحظ الباحثان أن هذا شكل تحديًا لبعض الموهوبات، فيما أن البعض منهنّ واجهنّ حالة من الانطفاء واليأس من متابعة التجربة وذلك نتيجة للفشل مرارًا في إضاءة المصابيح، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن تجارب العلوم تعرض بأسلوب مقنن وثابت في شكل سلسلة من الحقائق المفصلة تمامًا والمكتوبة وفق تعليمات خطوة بخطوة ويتم تنفيذها حرفيًا دون أي تفكير من قبل الطالبة، وهذا نوع من التعليم المباشر الذي يعتمد على المعلمة كمحور لها من خلال التلقين فقط، وللتغلب على تلك الصعوبة، تم توضيح فكرة ما يقوم به العلماء حيث يمر العالم بحالات كثيرة من الفشل ولكنه يعيد التجربة مرارًا وتكرارًا حتى يصل إلى نتيجة، مما أدى ذلك إلى تشجيع الموهوبات وإثارة دافعيتهن لإنجاز المهمة في كل لقاء، إضافة لتعزيز الثقة في نفس الموهوبة وهي تتعلم وتعبر عن مدى معرفتها وفهمها مما ساهم على وضع أهدافها وتنظيم معارفها وتقييم أدائها، وهذا يفسر حجم تأثير البرنامج الإثرائي في تنمية مهارة (فرض الفروض) ومهارة (تفسير البيانات) جاء بشكل كبير جدًا، بالرغم من ملاحظة الباحثين على الموهوبات في التطبيق القبلي من تدني مستواهن في تلك المهارتين ويعزو الباحثان إلى أن البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) أتاح الفرصة للموهوبات لتطبيق الحقائق العلمية وتقديم تفسيرات واضحة ومقنعة للظواهر ورصد البيانات وتفسير الرسوم البيانية لتحديد دلالة الخصائص والأنماط في البيانات. ومن خلال ممارسة الموهوبات للتجربة أدى إلى تنمية مهارة (التحكم بالمتغيرات) حيث إن الموهوبات أثناء قيامهن بتجربة الدائرة الكهربائية قمنّ بتجريب عدد من الأسلاك بمختلف الأطوال، أيضًا بطاريات جافة مختلفة

الجهد، مصابيح مختلفة الحجم، مع كتابة كل موهوبة ملاحظتها وتساؤلاتها في دفتر العلوم وتحديد المتغير التابع والمتغير المستقل، ونتيجة لممارسة الموهوبة للتجربة بنفسها أدى لفهمها السريع «للمتغير التابع» و»المتغير المستقل» وارتفاع حجم تأثير البرنامج الإثرائي في تنمية مهارة التحكم بالمتغيرات. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة زيتون والتي تناولت التفاعل بين عمليات العلم التكاملية وبعض الأنشطة التي تدعم التعلم ذا المعنى وتشجع على تفاعل الطالب في أثناء دراسته للعلوم. فقد توصلت دراسة زيتون (2008م) إلى أن هناك تغيرًا وتدرجًا في نسبة اكتساب الطلاب لعمليات العلم الأساسية والتكاملية في الصفوف الثلاثة الأساسية، كما أظهرت النتائج أن اكتساب عمليات العلم يتعدل ويختلف باختلاف مستوى الصف (لصالح الصف الأعلى)، ومستوى التحصيل (لصالح التحصيل المرتفع) والتفاعل بينهما. ويعزو الباحثان هذا الاختلاف في كون الموهوبات متقاربات في المستوى العلمي بعد مرورهنّ بالاختبارات واجتيازهن لمحكات الوزارة.

التوصيات:

- توفير البيئة الداعمة والأدوات اللازمة لتنفيذ الممارسات العلمية الهندسية لمعايير الجيل القادم في العلوم (NGSS).
- الإفادة من البرنامج الإثرائي القائم على معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS).
- توجيه نظر المختصين للاهتمام بتنفيذ معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) مع طالبات المرحلة الابتدائية.
- توجيه نظر مركز الموهوبات في وزارة التعليم للاستفادة من أبعاد معايير الجيل القادم في العلوم (NGSS) عند تصميم وإعداد برامج الموهوبات في جميع المراحل الدراسية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو حاصل، بدرية محمد، والأسمري، سهام عبدالرحمن (2018م). تقويم محتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجيل القادم في العلوم بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، 1(1)، 208-165.

أبو عاذرة، سناء محمد (2012م). تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو ناصر، فتحي محمد، والجغيمان، عبدالله محمد (2012م). واقع السياسات التربوية المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(3)، 213-195.

الأحمد، نضال شعبان، الدوسري، نورة فراج، البقمي، مها فراج، التركي، خلود إبراهيم، والشهري، جميلة علي (2018م). واقع تصورات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة حول طبيعة العلم NOS وفق معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). مجلة

البحث العلمي في التربية، 4(19)، 471-495.
جبر، حسام أحمد (2011م). النشاط المدرسي، أهميته وأهدافه وعلاقته بالإبداع والمبدعين. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
جروان، فتحي عبدالرحمن (2012م). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. ط3. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
الجغيمان، عبد الله محمد (2005م). برنامج رعاية الموهوبين المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
الجغيمان، عبد الله، وإبراهيم، أسامة (2009م). أثر برنامج إثرائي صيفي للموهوبين على أساليب العزو ومهارات اتخاذ القرار والذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين السعوديين"بحث تطبيقي تقويمي». بحث مقدم لجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، الدورة 11، دبي.
الجغيمان، عبد الله، معاجيني، أسامة، وبركات، علي (2011م). دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(21)، 73-108.
الدلامي، مهنا عبدالله (2015م). أثر برامج إثرائية في أداء الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 1(45)، 229- 257.
زكي، حنان مصطفى (2013م). أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة التربية العلمية- مصر، 16(6)، 53-122.
زيتون، عايش محمود (2008م). مدى اكتساب عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بمتغيري الصف الدراسي والتحصيل العلمي. دراسات – العلوم التربوية- الأردن، 35(2)، 372-392.
زيتون، عايش محمود (2010م). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
زيتون، كمال عبدالحميد (2009م). عمليات العلم والتربية العلمية الإطار العلمي لتقييم العلوم في ضوء الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات. القاهرة: عالم الكتب.
السبيعي، منى حميد (2018م). تصور مقترح للأهداف العامة لتعليم العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) ورؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة كلية التربية، 29(115)، 186-214.
سعادة، جودت أحمد (2010م). أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار بيونو للنشر والتوزيع.
السلامات، محمد خير (2013م). أثر تدريس العلوم بطريقة الأنشطة العلمية في تحصيل الطلبة ذوي السعات العقلية المختلفة للمفاهيم العلمية وتنمية اتجاهاتهم العلمية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11(3)، 71-97.
سليمان، ماجدة حبشي (2006م). دور الأنشطة التعليمية الإثرائية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم. مجلة التربية العلمية، 9(3)، 35-1.
الشريفين، إياد عبدالله (2016م). أثر استخدام برنامج كورت في تدريس العلوم على تنمية عمليات العلم واتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. المجلة الدولية للبحوث في التربية وعلم النفس- جامعة البحرين، 4(1)، 65-39.
صقر، محمد حسين (2007م). فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي واتجاهاتهم نحو الحاسب الآلي. مجلة التربية العلمية، 10(2)، 207-259.
عبيد، ماجدة السيد (2011م). سيكولوجية الموهوبين

والمتفوقين. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
العتيبي، غالب عبدالله، والجبر، جبر محمد (2017م). مدى تضمين معايير (NGSS) في وحدة الطاقة بكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية. المجلة السعوديةللعلومالتربويةوالنفسية، 1(59)، 16-1.
العزة، سعيد حسني (2000م). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر والتوزيع.
عصر، رضا مسعد (2003م، يوليو)، حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العلمية لنتائج البحوث التربوية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الخامس عشر «مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة بالجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.
عطا الله، ميشيل كامل (2002م). طرق وأساليب تدريس العلوم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
العقيّل، محمد عبدالعزيز، المحسن، نوف عبدالعزيز، والجعيدي، نورة مطلق (2015م، نوفمبر). دور الأنشطة العلمية الإثرائية في التعرف على الموهوبين ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الحادي عشر لرعاية الموهوبين- «الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين»، عمان، الأردن.
العموري، عبير محمد (2013م). تنمية الموهبة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
عودة، ميسون نعيم (2013م). الموهوبون برامجهم واستراتيجيات تدريسهم. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
عيسى، هناء عبدالعزيز، وراغب، رانيا عادل (2017م). رؤية مقترحة لتطوير التربية الجيولوجية عبر المراحل الدراسية المختلفة من منظور معايير العلوم للجيل القادم NGSS. المجلة المصرية للتربية العلمية، 20(8)، 196-143.
القاضي، عدنان محمد (2016م). تقييم برامج الموهوبين في مملكة البحرين من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين وتحليل السجلات استنادًا إلى معايير الرابطة الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(3)، 44-13.
القطيش، يحيى علي، والسعود، أمين عباللطيف (2015م). الموهبة والربداع والتفوق. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
قنديل، يس عبد الرحمن (2002م). تصميم وبناء برنامج لرعاية الطلاب الموهوبين في مجال العلوم بالمملكة العربية السعودية في ضوء نموذج عملية المنهج. دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر، 1(78)، 231-188.
الكعبي، فاطمة أحمد (2007م). تربية الموهوبين والمتفوقين، استراتيجيات وتطبيقات. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
ماكوماس، و (2016م). لغة التربية العلمية: مسرد موسع للمصطلحات والمفاهيم الرئيسة في تدريس العلوم وتعلمها، (هيا المزروع، سعيد الشمراني، ناصر منصور، ومحمد الصباريني، مترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في 2014م).
الموجي، أماني محمد (2013م). تطوير مناهج العلوم «الأنشطة العلمية» للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية وفاعليته في المدركات العلمية للتلاميذ. مجلة التربية العلمية، 16(3)، 145-83.
الوديان، هناء سرحان، والبركات، علي أحمد (2016م). أثر توظيف المدخل البيئي في إكساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي مهارات عمليات العلم وتحسين تحصيلهم المعرفي في مبحث العلوم في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-فلسطين، 24(4)، 97-74.
وزارة التعليم. (2016م). دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة 2030. الرياض: وكالة التخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للتخطيط.
وزارة التعليم. (2017م).»الإدارة العامة للموهوبين». مسترجع من https://www.moe.gov.sa

ثانيـــاً/ المصـــادر والمراجـــع الأجنبيـــة والعربيـــة المترجمـــة للإنجليزيـــة:

Abu Azrah, S. (2012). *Development of scientific concepts and skills of science processes* (in Arabic). Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.

Abu Hasel, B. & Al-Asmari, S. (2018). Evaluating the content of the high school biology curriculum in light of the standards of the next generation in science in Saudi Arabia (in Arabic). *Bisha University Journal of Humanities and Pedagogy*, *1*(1), 165-208.

Abu Nasser, F.& Al-Jaghiman, A. (2012). The reality of educational policies associated with gifted education programs in Saudi Arabia (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences*, *8* (3), 195-213.

Adat, J. (2010). *Methods of teaching gifted and outstanding students* (in Arabic). Amman: Dar Bueno for publishing and distribution.

Al-Ahmad, N., Al-Dosari, N., Al-Bakimi, M., Al-Turki, K., & Al-Shahri, J. (2018). The reality of the perceptions of middle-school science teachers about the nature of NOS science in accordance with next generation science standards (NGSS) (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, *4*(19), 471-495.

Al-Amouri, A. (2013). *Developing talents* (in Arabic). Amman: Alfikr Publishers and Distributors.

Al-Aqeel, M., Al-Mohsen, N., & Al-Ja'idi, N. (2015). *Role of scientific enrichment activities in identifying the gifted students,* a paper presented to the 11th Arab Scientific Conference for the Care of the Gifted (in Arabic)- under the title of "Educational Reform and Care for the Gifted and the Outstanding". Amman, Jordan.

Al-Azza, S. (2000). *Raising gifted and talented students* (in Arabic). Amman: Dar Al-Thaqafa for publishing and distribution, and the International House for publishing and distribution.

Al-Jaghiman, A., & Ibrahim, O. (2009). *A summer enriching program for talented students on the methods of documentation, decision-making skills and emotional intelligence of talented Saudi students* (in Arabic), an evaluation practical paper presented to Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Award for Outstanding Educational Performance, 11th Session, Dubai.

Al-Jaghiman, A. (2005). *School gifted care program* (in Arabic). Riyadh: King Abdulaziz Foundation for the well-being of the talented.

Al-Jajiman, A., Mageni, O., & Barakat, A. (2011). The role of the active enriching model in the development of general classroom performance, thinking skills and scientific research among talented students in Saudi public education schools (in Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences*, *1*(21), 73-108.

Al-Moji, A. (2013). The development of science curricula, "scientific activities", for the first three grades of primary schools in the light of some global trends and its effectiveness in the scientific perceptions of pupils (in Arabic). *Journal of Scientific Education*, *16*(3), 83-145.

Al-Otaibi, G. & Al-Jabr, J. (2017). The extent to which NGSS standards are included in the energy unit of science books in Saudi Arabia (in Arabic). Saudi *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *1*(59), 1-16.

Al-Qutaish, Y. & Al-Saud, A. (2015). Talent, creativity and excellence (in Arabic). Amman: Al-Warraq Foundation for Publishing and Distribution.

Al-Kaabi, F. (2007). Education of Gifted and Talented students: strategies and applications (in Arabic). Kuwait: Al-Falah Bookshop for publication and distribution.

Al-Sharifin, I. (2016). The effect of Kurt's science teaching program on the development of learning and decision-making processes among primary eighth graders (in Arabic). International *Journal of Research in Education and Psychology - University of Bahrain, 4*(1), 39-65.

Al-Sebai'i, M. (2018). A proposal for general goals of middle schools' science education in light of NGSS and Saudi Arabia's vision 2030 (in Arabic). *Faculty of Education Journal*, *29*(115), 186-214.

Alqadi, A. (2016). Evaluating talented student programs in the Kingdom of Bahrain from the point of view of students, teachers and administrators and analyzing records based on the standards of the American National Association of Gifted Children (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *17*(3), 13-44.

Alwadeean, H., & Barakat, A. (2016). The impact of employing the environmental approach in teaching 4th graders the skills of learning processes and improving their academic achievement in science in Jordan (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies - Palestine, 24*(4). 74.97.

Asr, R. (2003), *Effect size: statistical methods to measure the scientific importance of educational research results* (in Arabic), a paper presented to the 15th Scientific Conference on "Curricula of Education and Prepara-

tion for Contemporary Life, Egyptian Society of Curricula and Teaching Methods, Cairo, Egypt.

Atallah, M. (2002). *Methods and strategies of teaching science* (in Arabic). Amman: Al-Marsayra Publishing and Distribution House.

Bainbridge, C. (2017). About Characteristics of gifted children. https://www.verywell.com/early-entry-into-kindergarten-for-gifted-children-1449046

Connecticut Association for the Gifted (CAG). (N.D). Understanding and Challenging the Gifted: A Teacher's Handbook. Retrieved from: www.CTgifted.org

Dalami, M. (2015). The impact of enriching programs on the performance of talented students in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research*, *1(*45), 229-257.

Development Overview. (2013). Next Generation Science Standards: For States, By States NGSS. Retrieved from Date January 1, 2017, from http://www.nextgenscience.org/development-overview

Development Process. (2013). Next Generation Science Standards: For States, By States NGSS. Retrieved from Date January 1, 2017, from http://www.nextgenscience.org/development-process

Ebeid, M. (2011). *Gifted and talented students' psychology* (in Arabic). Amman: Dar Safaa for publication and distribution.

Harris, K., Sithole, A, Kibirige, J. (2017). A Needs Assessment for the Adoption of Next Generation Science Standards (NGSS) in K-12 Education in the United States. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(9), 54-62.

Issa, H.& Ragheb, R. (2017). A proposed vision for the development of geological education across different stages of study from the perspective of science standards for the next generation NGSS (in Arabic). *Egyptian Journal of Scientific Education*, *20*(8), 143-196.

Jabr, H. (2011). *School activity, its importance, objectives and relationship to creativity and innovators* (in Arabic). Hail: Al-Andalus Publishing and Distribution House.

Jarwan, F. (2012). *Methods of identifying and caring for the gifted* (3rd ed., in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

Kimbrell, T., Rose, A. (2009). Rules Gifted and Talented Program Approval Standards. Programs for the Gifted and Talented, Arkansas Department of Education, Arkansas.

Loveless, B. (2019). Forms of Gifted Education. https://www.educationcorner.com/identifying-gifted-children.html

McOmas, W. (2016). *The language of scientific education: an extensive glossary of key terms and concepts in the teaching and learning of science* (al-Mazrou, H., al-Shamrani, S., Mansour, N., & Al-Sabarini, M. translated). Riyadh: King Saud University Publishing House (original work published in 2014).

Ministry of Education. (2016). *The role of education in achieving the kingdom's vision 2030* (in Arabic). Riyadh: Planning and Information Agency, General Planning Department.

Ministry of Education. (2017)." *General Management of the Talented* (in Arabic). retrieved from https://www.moe.gov.sa

NGSS Lead States. (2013). Next Generation Science Standards: For States, By States. Washington, DC: The National Academies Press. For more information see https://www.nap.edu/read/18290/chapter/8#340

O'Connor, E. (2016). Educational Approaches When Implementing the Next Generation Science Standards. Unpublished Master of Education (Research), Empire State College State University, New York.

Odeh, M. (2013). *Programs and teaching strategies of the talented* (in Arabic). Riyadh: Zahra Publishing and Distribution House.

Pruitt, S. (2017). The Next Generation Science Standards: The Features and Challenges (in Arabic). *Journal of Science Teacher Education*, *25*(2), 145-156.

Qandil, Y. (2002). Designing and building a program for talented students in the field of science in Saudi Arabia in light of the model of the curriculum process (in Arabic). *Studies in curricula and teaching methods - Egypt, 1*(78), 188-231.

Alsalamat, M. (2013). The impact of teaching science using scientific activities on the achievement of students with different mental capacities of scientific concepts and the development of their scientific trends (in Arabic). *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology*, *11*(3), 71-97.

Saqr, M. (2007). The effectiveness of multimedia use in the development of achievement of some basic science processes skills among primary fifth graders and their attitudes towards computers (in Arabic). *Journal of Scientific Education*, *10*(2), 207-259.

Suleiman, M. (2006). The role of enrich educational activities in the development of some processes of science and cognitive achievement among fourth-grade prima-

ry students in science (in Arabic). *Journal of Scientific Education, 9*(3), 1-35.

The Next Generation Science Standards. (2013). About Next Generation Science Standards: For States, By States NGSS. Retrieved from Date November 1, 2016, from http://www.nextgenscience.org/

Zaki, H. (2013). The use of the scientific station strategy in teaching science has affected cognitive achievement and the development of science processes, creative thinking and motivation towards science learning among fourth-grade primary students (in Arabic). *Journal of Scientific Education - Egypt, 16*(6), 53-122.

Zaytoun, A. (2008). The extent to which the processes of science are acquired by students of the basic stage in Jordan and its relationship with the variables of the classroom and educational achievement (in Arabic). Studies - *Educational Sciences - Jorda*n, *35*(2), 372-392.

Zaytoun, A. (2010). *Contemporary global trends in science curricula and teaching* (in Arabic). Amman: Al Shorouk Publishing and Distribution House.

Zaytoun, K. (2009). *Scientific science and education processes: the scientific framework for evaluating science in the light of international studies of science and mathematics* (in Arabic). Cairo: The World of Books.

أثر صدمات أسعار النفط العالمية على بعض مؤشرات الاقتصاد الكلي في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج الـ VAR

خالد أحمد إبراهيم أبو النور (*)
جامعة القصيم

(قدم للنشر في 1443/6/7هـ، وقبل للنشر في 1444/4/27هـ)

مستخلص: تعتمد المملكة العربية السعودية على سلعة النفط لتمويل برامجها التنموية، لذلك يصبح الاقتصاد السعودي عُرضة لتقلبات أسعار النفط الخام. وتتمثل المشكلة الرئيسية للبحث في الإجابة على التساؤل التالي: ما هو أثر وطبيعة الصدمات في أسعار النفط على الاقتصاد السعودى خلال فترة البحث (1990-2019)؟ ويستهدف البحث قياس أثر تقلبات الاسعار العالمية للنفط الخام (أثر الصدمات السعرية) على بعض مؤشرات الاقتصاد الكلي، والمتمثلة في الناتج المحلي الإجمالي، الإنفاق الحكومي، الميزان التجاري، وذلك باستخدام نموذج متجه الانحدار الذاتي (VAR). ومن أهم النتائج وجود علاقة طردية بين سعر النفط وإجمالي الإيرادات بالموازنة، وجود علاقتين تكامل مشترك في الأجل الطويل. كما تبين وجود علاقات سببية تتجه من سعر النفط (OP) إلى كل من الناتج المحلي الإجمالي (GDP)، عند مستوى معنوية 0.1، والإنفاق الحكومي (EXP) عند مستوى معنوية 0.01، وصافي الميزان التجاري (NBT) عند مستوى معنوية 0.05. كما أن صدمات أسعار النفط تؤدي إلى استجابات فورية في المدى القصير، ثم تبدأ في الانخفاض التدريجي في المدى الطويل. كما أن حدوث الصدمات في أسعار النفط تؤدي إلى حدوث تغير في الإنفاق الحكومي بدرجة أكبر منها من التغير في الناتج المحلي الإجمالي والميزان التجاري. وأوصى البحث بتنويع مصادر الدخل والتمويل بالمملكة بين الدين والاحتياطيات الحكومية لمواجهة التحديات الناشئة عن تقلبات أسعار النفط بالشكل المناسب.

كلمات مفتاحية: صدمات أسعار النفط، الاقتصاد الكلى، نموذج الـ VAR، المملكة العربية السعودية.

*****

The impact of international oil price shocks on some macroeconomic issues in the Kingdom of Saudi Arabia by using the VAR model

Khaled Ahmed Ibrahim Abouelnour (*)
Qassim University

(Received 10/1/2022, accepted 21/11/2022)

Abstract: Saudi Arabia relies mainly on oil and becomes vulnerable to fluctuations in crude oil prices. The current study addresses the following research question: What was the impact and nature of shocks in oil prices on the Saudi economy during the research period (1990–2019)? The research aims to measure the effect of crude oil price shocks on some macroeconomic indicators represented in the GDP, government expenditure, and trade balance by using the VAR model. The results indicate there is a positive relationship between the oil price and total revenues and expenditures in the budget. There are two cointegration relationships in the long term. There are causal relationships moving from the price of oil (OP) to the gross domestic product (GDP), government spending (EXP), and the net trade balance (NBT). The occurrence of shocks in oil prices leads to immediate responses in the short term and begins to decline gradually in the long term. In addition, it led to a change in government expenditure to a greater degree than the change in the gross domestic product and the trade balance. The study recommended the diversification of income and financing sources between public debt and government reserves to meet the challenges arising from fluctuations in oil prices, as appropriate.

Keywords: Oil price shocks, macroeconomic issues, VAR model, KSA.

(*) للمراسلة:

أستاذ دكتور، قسم الاقتصاد والتمويل، كليةالاقتصاد والإدارة، جامعة القصيم، المدينة: المليداء – القصيم ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Dept of Economics and Finance, College of Business and Economics (cbe), Qassim University City : Moulida , Al Qassim, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061557

e-mail: kalednor66@yahoo.com 141259@qu.edu.sa

المقدمة

تعتمد المملكة العربية السعودية بصفة أساسية على سلعة النفط لتمويل برامجها التنموية، لذلك يصبح الاقتصاد السعودي عُرضة لتقلبات أسعار النفط الخام، ومن ثم تأثر على أداء الاقتصاد الكلي. كما إن زيادة الطلب العالمى على النفط بصورة كبيرة تؤدي إلى ارتفاعات كبيرة في الأسعار؛ لأن العرض النفطي غير مرن طبقا للنظرية الاقتصادية، ويحتاج إلى مدة زمنية للتكيف والتوازن من جديد في السوق النفطي، مما ينشأ عنه اختلاف في دورة تطور الطاقة) صدمة ارتفاع إيجابية)، وعندما يتراجع الطلب النفطي أمام زيادة العرض النفطي، فإن التوازن ينهار بسبب تخمة العرض) صدمة انخفاض سلبية)، وهكذا تعيش السوق النفطية العالمية في دورة من التنافس والتوازن، واختلال التوازن بين فترة وأخرى. ومما لا شك فيه أن الطلب العالمى على النفط هو طلب مشتق من تطور معدلات التنمية الصناعية فى العديد من بلدان العالم وزيادة الرفاهية الاقتصادية؛ مما يزيد من إجمالي الطلب العالمي على النفط، ومن ثم يصبح هذا الطلب مرهون بالنمو الصناعي العالمي وزيادة الطلب على الطاقة. وتعتبر الصين والولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية والدول الصناعية مجتمعة ذات أثر كبير على تحريك الطلب العالمى على النفط، ومن ثم حدوث ارتفاع وانخفاض فى أسعار النفط العالمية. الأمر الذي يؤثر بشكل مباشر على الكميات المنتجة من النفط وكذلك التدفقات النقدية للبلدان المصدرة فى حالتى الصعود والهبوط لأسعار النفط العالمية، مما يستتبعة حدوث حالات من الازدهار والانتعاش للاقتصاد والتوسع فى الانفاق الحكومى وبرامج التنمية فى البلدان المصدرة للنفط، بينما يحدث العكس فى حالة انخفاض النمو الصناعي والطلب العالمي على النفط وهبوط الأسعار مما يؤثر سلبًا على الأنفاق الحكومي وبرامج التنمية فى البلدان المصدرة للنفط. هذا وقد شهد سوق النفط العالمي العديد من الصدمات في أسعاره من عام 1973 وحتى عام 2020، تارة تكون صدمات إيجابية وتارة تكون سلبية، وتختلف العوامل والمسببات المؤثرة في كل صدمة، وهذا ما يعقد إمكانية التنبؤ بصدمات الأسعار الإيجابية والسلبية، فضلاً عن صعوبة تحديد المدة الزمنية التي تفصل بين كل صدمة وأخرى. وتستحوذ المملكة العربية السعودية على حوالي 16٪ من احتياطيات النفط العالمية، كما تلعب دورًا رائدًا في منظمة أوبك. وتمثل الإيرادات النفطية حوالي 64.1٪ من إجمالي إيرادات المملكة السنوية، ونحو 20٪ من الناتج المحلي الإجمالي، ونحو 60.6٪ من إجمالي قيمة الصادرات، وذلك وفقا لبيانات عام 2019

(مؤسسة النقد العربي السعودي، 2019).

مشكلة البحث

وضعت المملكة العربية السعودية رؤية 2030 لتنويع اقتصادها من خلال زيادة كبيرة في الاستثمار المحلي وتنوع الاستثمارات بالقطاعات المختلفة. ومع انخفاض أسعار النفط خلال الأعوام الأخيرة، فمن المهم دراسة آثار الصدمات السلبية لأسعار النفط على متغيرات الاقتصاد الكلي الرئيسية في المملكة العربية السعودية، حيث ما زالت تعتمد الموزنة العامة للمملكة على الإيرادات النفطية؛ مما يؤثر سلبا على الإنفاق العام على القطاعات المختلفة وما ينتج عنه من آثار سلبية متوقعة على عمليات التنمية الاقتصادية وتطور وتقدم القطاعات المختلفة والتى ترتبط بالإنفاق الحكومي والذي أصبح رهينة للتقليات فى أسعار النفط. وفى ضوء رؤية المملكة العربية السعودية وبرامج التحول الوطنى الطموحة كان من الأهمية بمكان ضرورة استيضاح أثر تقلبات الأسعار العالمية للنفط على الاقتصاد السعودي وخصوصًا مؤشرات الاقتصاد الكلي بالمملكة.

وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **ما هى أهم المتغيرات الاقتصادية الكلية الأكثر تأثرًا «باستقرار أوعدم استقرار الأسعار العالمية للنفط الخام « وبمعنى آخر ما هو أثر وطبيعة الصدمات في أسعار النفط على الاقتصاد السعودي خلال فترة البحث (1990-2019)؟**
- **ماهو حجم الآثار المترتبة على قيم هذه المتغيرات الاقتصادية الكلية في المملكة نتيجة الصدمات؛ وهو ما يُعرف بالتغيرات المفاجئة التي حدثت في أسعار النفط خلال فترة البحث؟**

أهداف البحث

1- تحديد طبيعة العلاقة بين تطورات أسعار النفط العالمية صعودًا وهبوطًا والموازنة العامة للمملكة العربية السعودية.
2- قياس أثر تقلبات الأسعار العالمية للنفط الخام (أثر الصدمات السعرية) على بعض مؤشرات الاقتصاد الكلي والمتمثلة في الناتج المحلي الإجمالي، الإنفاق الحكومي، الميزان التجاري.
3- تقديم بعض النتائج التى تساعد متخذي القرار فى حالة ارتفاع وانخفاض أسعار النفط فى ضوء إتمام رؤية المملكة 2030 وبرامج التحول الوطنى.

أهمية البحث

نظراً لأن النفط يعتبر المصدر الرئيسي للدخل

في المملكة، فإن هذا البحث يأتي كونه أحد الموضوعات الهامة المتعلقة بقضايا التنمية الاقتصادية في البلدان النفطية بصفة خاصّةً، إذ يسلط الضوء على عن التقلبات المفاجئة (الصدمات) في أسعار النفط وتأثيرها على أهم المتغيرات الاقتصادية الكلية في المملكة العربية السعودية، مما يؤدي في النهاية إلى توجيه السّياسات الاقتصادية للمملكة بما يتوافق مع توفير الظروف الملائمة للتقليل من الآثار السّلبية لهذه الصدمات، وتنمية الآثار الإيجابية. وتتميز هذه الدراسة المقدمة مقارنة بالدراسات السابقة في أنها تدرس الأثر على عدد أكبر من المتغيرات الاقتصادية الكلية، حيث إن الدراسات السابقة أغلبها قام بدراسة أثر الصدمات في أسعار النفط على واحد أو اثنين فقط من المتغيرات الاقتصادية الكلية.

ثانيًا- الدراسات السابقة

يتناول الجزء التالي من البحث استعراضا لأهم الدراسات والتقارير المرتبطة بتطورات أو صدمات أسعار للنفط، وآثارها على اقتصاديات الدول المختلفة سواء المصدرة أو المستوردة للنفط. وتشير العديد من الادبيات والنظريات الاقتصادية إلى وجود علاقة وثيقة تربط بين تقلّبات أسعار النفط وتقلّبات الأداء الاقتصادي الكلي والمتغيرات الاقتصادية الكلية في مختلف الاقتصاديات العالمية، سواءً كانت منتجة أومستوردة أو مُصدّرةً للنفط. ونستعرض فيما يلي بعض من هذه الدراسات:

وقد استهدفت دراسة ما دوري وآخرون (Madurai, et al., 2016)قياس العلاقة بين التقلبات في أسعار النفط الخام وسوق الأسهم، والناتج المحلي الإجمالي والتضخم. كما بحث تأثير تغيرات أسعار النفط الخام على الناتج المحلي الإجمالي وسوق الأسهم الأمريكية ومعدل التضخم لهذا الغرض، تم أخذ أسعار النفط للبرميل من يناير 2013 إلى ديسمبر 2015 وإجراء التحليل الإحصائي، لقد وجد أن هناك علاقة سلبية قوية بين الناتج المحلي الإجمالي وأسعار النفط الخام وتقلب أسعار النفط له تأثير سلبي على الناتج المحلي الإجمالي. هناك علاقة إيجابية بين التضخم وأسعار النفط الخام ولكن تقلب COP لا يفسر تقلب مؤشر أسعار المستهلك. العلاقة بين مؤشر S&P 500 وأسعار النفط الخام سلبية كما أن تقلب أسعار النفط له تأثير سلبي على المؤشر.

في حين تناولت دراسة قام بها القوداح (Al-Qudah, 2014) لقياس تأثير صدمات أسعار النفط وسعر الفائدة قصير الأجل على العائد الحقيقي لبورصة عمان؛ استخدمت الدراسة البيانات الشهرية للفترة ما بين يونية 2000: يناير 2014 واستخدمت اختبار جذر

الوحدة واختبار التكامل المشترك ونموذج VAR ووظيفة الاستجابة النبضية، ووظيفة تحليل التباين لفحص فرضيات الدراسة وإجراء اختبارات جرانجر لتحديد اتجاهات المتغيرات. تظهر نتائج تحليلات التباين والاستجابة الاندفاعية أن صدمات أسعار النفط ومعدلات الفائدة قصيرة الأجل لها تأثير سلبي كبير على العائد الحقيقي لبورصة عمان، كما تظهر نتائج اختبارات جرانجر السببية أن هناك علاقة سببية أحادية الاتجاه بين صدمات أسعار النفط وسعر الفائدة قصير الأجل والعائد الحقيقي لبورصة عمان.

وبينت دراسة مورونا (Morona, 2017) أن آثار الركود تنجم عن ارتفاع أسعار النفط، وفي بعض الحالات أيضًا بسبب انخفاض أسعار النفط، وفي هذا الصدد من المرجح أن تسهم الزيادة في الفترة اللاحقة لعام 2009 بعد انتهاء الأزمة المالية العالمية لعام 2008 في تباطؤ النمو، في حين أن عدم اليقين وآثار سعر الفائدة الحقيقي هي القنوات التي من خلالها أدى الركود في عام 2014 إلى انخفاض إجمالي الطلب وتفاقم الظروف المالية في معظم بلدان العالم.

كما أظهرت نتائج دراسة بروكال، وروبرت (Brucal & Roberts, 2018) وجود تباين في تأثيرات أسعار النفط عبر الولايات المتحدة الأمريكية، اعتمادًا على المصدر الأساسي لصدمة الأسعار ومتوسط إنتاج الدولة من النفط بالنسبة إلى متوسط استهلاكها، فالولايات المصدرة للنفط أكثر عرضة للتغيرات غير المتوقعة في أسعار النفط، والتأثير المباشر لصدمات أسعار النفط يمكن أن يعمل على زيادة أو تخفيف التأثيرات على الولايات المجاورة، كما تختلف التوقعات المجمعة من نموذج مستوى الولاية بشكل متواضع عن النموذج التجميعي المستقل.

وقد اختبرت دراسة فاروق، وابراهيم (Faruk & Ibrahim, 2016) مدى تأثير صدمات أسعار النفط على متغيرات الاقتصاد الكلي في نيجيريا، وأثبتت أن جميع المتغيرات المستخدمة ثابتة، وذات ترتيب تكامل مختلف، وأظهرت نتيجة نموذج ARDL وجود علاقة طويلة المدى بين OPR ومتغيرات الاقتصاد الكلي (MEV)، وتم تأكيد ذلك أيضًا من خلال السببية أحادية الاتجاه التي تعمل من OPR → MEV (p <0.05). لذلك، أوصت الدراسة بالحاجة الملحة للتنويع الاقتصادي، وهذا بالتأكيد سيخفف من ضرر الاعتماد المفرط على النفط، والصدمات التي يشكلها على متغيرات الاقتصاد الكلي.

في حين أظهر بن عيسى (2017) في دراسة عن أثر تقلبات أسعار النفط على الاقتصاد الكلي أن الجزائر كغيرها من الدول الريعية تعتمد

بصفة خاصة على قطاع المحروقات في بناء اقتصادها، كما تبين أنّه بالاعتماد على اختبار التكامل المشترك لجوهانس، واختبار السببية لجرانجر، ودوال الاستجابة خلُصت الدراسة إلى أن المتغيرات الاقتصادية تتأثر بدرجة كبيرة بالتقلبات في أسعار النفط، ومنها ما يتأثر طرديًا وبدرجة كبيرة كالإنفاق الحكومي، وعكسيًا كالبطالة والتضخم والمديونية الخارجية.

كما تبين أيضًا من نتائج دراسة بن سبع (2012) أن الصّدمات الإيجابية في أسعار النفط تؤدي إلى ارتفاع مستويات الإنفاق الحكومي، وكذا مستويات عرض النقد. في حين ظهر أن العلاقة بين سعر النفط والتّضخم هي علاقة عكسية في المدى القصير –المُقدر بسنةٍ واحدة فما أقل- قبل أن تتحول إلى علاقة طردية على المدى المتوسّط ابتداء من السنة الثانية – والمدى البعيد، كما تبين أن هناك علاقة عكسية بين أسعار النفط والبطالة في المدى القصير والمتوسّط وحتى الطويل، بحيث تؤدي الصّدمات النّاتجة عن ارتفاع أسعار النفط إلى انخفاض معدّل البطالة.

وأظهرت دراسة الكبيسي والعبيدي (2017) أن الصدمات الاقتصادية الخارجية تؤثر بشكل مباشر على المتغيرات المالية في الاقتصاد العراقي، ويرجع ذلك إلى وجود ارتباط قوي بين الموازنة العامة والتجارة الخارجية، فتستجيب السياسة المالية عبر أدواتها الانفلاقية والإيرادية بشكل مساير، أو مضاد لاتجاه الصدمة الاقتصادية، وتنعكس تلك الاستجابة على المتغيرات الاقتصادية ذات الصلة بشكل تغيرات غير متوقعة يمكن التعبير عنها بالصدمات الإنفاقية.

كما أوضح البكري2017)) من خلال نتائج التحليل القياسي أن صدمات أسعار النفط كان لها أثر واضح في المؤشرات الكلية الاقتصادية العراقية في المدى الطويل، كما تبين أن ردود دوال الاستجابة الفورية لمؤشرات الناتج المحلي الإجمالي، والإيرادات والصادرات النفطية الخام، تظهر عند حدوث صدمة في أسعار النفط بمقدار انحراف معياري واحد، وأن حدوث صدمة عشوائية في متغير أسعار النفط مقدارها انحراف معياري واحد تؤدي إلى حدوث انخفاض في مؤشرات: الناتج المحلي الإجمالي، ومؤشر البطالة، ومؤشر التضخم.

وأشار بحث بوبوفا وراسولينزاد ((Pop-ova & Rasoulinezhad, 2017 إلى التأثير الإيجابي للصدمات النفطية التاريخية على النمو الاقتصادي الروسي، ويعتبر إنشاء صندوق لتحقيق الاستقرار في عام 2004، وصندوق الرعاية الوطنية في عام 2010 أهم سياسة لهذا البلد استجابة لصدمات أسعار النفط.

وأظهرت نتائج دراسة نظير وحامد (Na-

zirn & Hameed, 2015) أن أسعار النفط تؤثر على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي في باكستان بشكل سلبي على المدى الطويل، وبشكل إيجابي على المدى القصير.

وتشير نتائج دراسة ديزاجي (2014) Dizaji إلى أن مساهمة صدمات عائدات النفط في تفسير النفقات الحكومية أقوى من مساهمة صدمات أسعار النفط، كما أظهرت نتائج نموذج (VAR) ونموذج تصحيح خطأ المتجه (VEC) أن السببية القوية تمتد من الإيرادات الحكومية إلى النفقات الحكومية (الجارية والرأسمالية) في الاقتصاد الإيراني، بينما الأدلة على العلاقة السببية العكسية ضعيفة للغاية.

وأظهر تحليل بهانومورسى، وبوصي (Bha-numurthy & Bose, 2012) حيث أوضح أن الصدمة النفطية لمرة واحدة لها تأثير سلبي على النمو والتضخم في الهند في عام الصدمة، بينما تقل تدريجيا وببطء بمرور الوقت.

وأوضحت دراسة الحربي (Alharbi, 2020) أن انخفاض أسعار النفط أثر سلبًا على اقتصاد المملكة العربية السعودية مما اضطرت معه الحكومة إلى فرض رسوم وغرامات وضرائب جديدة.

ويرى مكلنتوش (McIntoch, 2020) أيضًا أن انخفاض أسعار النفط بسبب COVID-19 سوف يؤدي إلى انكماش الاقتصاد السعودي في عام 2020، بغض النظر عن موعد عودة ارتفاع أسعار النفط بعد انتهاء حرب أسعار النفط بين الرياض وموسكو والتي أدت إلى تقليل قدرة الحكومة السعودية على توفير رأس المال لمبادرات التنويع الاقتصادي.

وبينت دراسة المصبح والمرعي)2018) أن تذبذب أسعار النفط يرتبط بعلاقة طردية مع التكوين الرأسمالي الحقيقي، والمستوى العام للأسعار) مخفض الناتج (، ومعدل نمو الناتج الحقيقي، وإلى حد ما مع العرض النقدي. أما بالنسبة لأسعار النفط، فإن تأثيرها كان بعلاقة طردية مع كل من المستوى العام للأسعار، والتكوين الرأسمالي، ومؤشر الانفتاح الاقتصادي.

وأظهرت نتائج بحث عبد اللطيف وآخرون ((Abdel-Latif, et al., 2018 أن الصدمة السلبية في أسعار النفط بالمملكة لها تأثير مختلف على الإنفاق الحكومي بشكل كبير من الناحية الإحصائية على المدى الطويل مقارنة بالصدمة الإيجابية.

وقد تبين من نتائج دراسة أبو ميري (2016) أن أسعار النفط المنخفضة جدًا أو المرتفعة جدًا ليست في صالح الدول المنتجة (دول الخليج العربي) على المدي المتوسط والطويل، كما أنه ليس في صالح الدول المستهلكة التي زادت فاتورة مدفوعاتها جراء ارتفاع أسعار النفط، بل

تلحق الضرر بالاقتصادات التي تعتمد اعتمادًا مفرطًا على سلعة واحدة بعينها دون غيرها.

وأظهرت دراسة قام بها حمدي، وسبيا ((Hamdi & Sbia, 2013 أن عائدات النفط هي المصدر الرئيسي لتمويل النفقات الحكومي البحرينية، وهي القناة الرئيسية التي يتم من خلالها تمويل الإنفاق الحكومي البحريني كما تبين أن تقلب عائدات النفط يؤدي إلى إعاقة النمو الاقتصادي العام في البحرين، لذا فإنها بحاجة إلى زيادة تنويع اقتصادها.

كما أوضح سانشيز، وجيمينيز ((Sanchez & Jimenez 2004 وجود تأثير غير خطي لأسعار النفط على الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي على وجه الخصوص، كما وُجد أن الزيادات في أسعار النفط لها تأثير على نمو الناتج المحلي الإجمالي بحجم أكبر من الزيادة في انخفاض أسعار النفط، وبالنسبة للبلدان المستوردة للنفط، وجد أن الزيادات في أسعار النفط لها تأثير سلبي على النشاط الاقتصادي في جميع الحالات، علاوة على ذلك، وُجد أن تأثيرات الزيادة في أسعار النفط على نمو الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي تختلف اختلافًا جوهريًا عن تأثيرات انخفاض أسعار النفط، مما يوفر دليلاً ضد النهج الخطي الذي يفترض أن أسعار النفط لها تأثيرات متماثلة على الاقتصاد الحقيقي، حيث تؤثر زيادات أسعار النفط سلباً على المملكة المتحدة، بينما تؤثر على النرويج بشكل إيجابي.

ثالثًا: منهجية البحث

يعتمد البحث على الأسلوب التحليلي الوصفي لتوصيف المشكلة ومعرفة مكوناتها وتطورها، كما يستخدم بعض أساليب التحليل الكمي، مثل: الاقتصاد القياسي التطبيقي المعتمد على النظرية الاقتصادية؛ لتحقيق هدف الدراسة والحصول على أفضل التقديرات للسلاسل الزمنية، ولنموذج متجه الانحدار الذاتي VAR (Vector Auto Regression Model الذي يحل مشكلة (Endogenously). وكذلك تحليل وقياس العلاقة السببية بين المتغير التابع، والمتغير المستقل موضع الدراسة من خلال اختبار سببية جرانجر، ودوال الاستجابة IRFs (Impulse Response Functions) التي يمكن من خلالها التعرف على تأثير صدمة أسعار النفط على المتغير التابع في النموذج مع تحديد الآثار الانتشارية لها، وعدد الفترات الزمنية التي سوف تستمر في المستقبل حتى يتلاشى أثر الصدمة، وأيضًا تحليل مكونات التباين VDCs (decompositions Variance)، ومن ثم إجراء الاختبارات اللازمة مثل: اختبار استقرارية النموذج باستخدام نموذج ديكي فولر الموسع (ADF)، واختبار التكامل المشترك، واختبار عدد فترات التباطؤ، اختبار السببية

ودالـة الاسـتجابة، وتفكيـك التبايـن، هـذا فضـلاً عـن اختبـارات المشـاكل القياسـية للنمـوذج مثـل: اختبـار الارتبـاط الذاتـي للبواقـي، اختبـار عـدم تجانـس التبايـن، واختبـار خصائـص البواقـي.

- اختبـار اسـتقرار إختبـار جـذر الوحـدة Unit Root Test

يهـدف إجـراء اختبـار جـذر الوحـدة إلـى معرفـة خـواص السلاسـل الزمنيـة لـكل مـن سـعر النفـط (OP)، والناتـج المحلـي الإجمالـي (GDP)، وقيمـة الإنفـاق الحكومـي (EXP)، وصافـي الميـزان التجـاري (NBT) فـي المملكـة العربيـة السـعودية خـلال الفتـرة (1990 -2019) والتأكـد مـن سـكونها، وتحديـد رتبـة كل تكامـل كل متغيـر علـى حـدة. ولإجـراء هـذا الاختبـار اعتمـد البحـث علـى اختبـار Augmented Dickey & Fuller Test (ADF) ((Dikey, Fuller, 1981.

ويتـم إجـراء إختبـار وجـود جـذر الوحـدة مـن خـلال ثـلاث معـادلات انحدار، وهـي: (جوجـارت،2015):

1) بدون حد ثابت وبدون اتجاه زمني، $\Delta Y_t = \rho Y_{t-1} + u_t$ (1)

2) وجود حد ثابت فقط، $\Delta Y_t = a + \rho Y_{t-1} + u_t$ (2)

3) وجود حد ثابت واتجاه زمني، $\Delta Y_t = a + a_1 \rho Y_{t-1} + u_t$ (3)

ويقوم اختبار (ADF) على اختبار قيمة ρ فيما إذا كانت فرضيات الاختبار هي:

- قبول هذه الفرضية يعني قبول عدم الاستقرار ووجود جذر الوحدة $H_0 : \rho = 1$
- قبول هذه الفرضية يعني قبول الاستقرار وعدم وجود جذر الوحدة $H_1 : \rho < 1$

- تحديد عدد فترات التباطؤ Selection the lag length

لتحديد أفضل النماذج يتم اختيار أقل قيمة تباطؤ لأي من المعايير التالية:

Log Likelihood Function (LIF), Akaike Information Criterion (AIC), Log Akaike Information Criterion (LAIC), Akaike Final Prediction Error (FPE), Log Schwarz Criterion (LSC), Schwarz Criterion (Sc), Hannan-Quinn Criterion (HQ).

- اختبار التكامل المشترك (منهجية جوهانسون–جسليوس) (Joganse - Juselius)

يتم تحديد متجهات التكامل المشترك في إطار منهجية جوهانسن – جسليوس من خلال اختبارين هما (Olsen,2014)

أ) اختبار الأثر trace test (trace λ) والذي يأخذ الصيغة الآتية:

$$\lambda \text{ trace} = -T \sum_{i=r+1}^{n} \log(\lambda_i) \quad (4)$$

ويتم اختبار فرض العدم (r=0)، مقابل الفرض البديل (r=1)، فإذا كانت قيمة معدل الإمكان الأعظم المحسوبة أصغر من القيمة الحرجة تقبل فرضية العدم والتي تعني أن متجهات التكامل المشترك تساوي صفر، أما إذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الحرجة فتقبل الفرضية البديلة، والتي تعني أن عدد المتجهات أكبر من الصفر، مما يعني وجود التكامل المشترك بين متغيرات النموذج.

ب) اختبار القيم المميزة العظمى Maximum Eigen Values Test (max):

$$Max = -T\,log\,(1-\lambda_i)\,\lambda \qquad (5)$$

إذا كانت القيمة المحسوبة لمعدل الإمكان الأعظم أكبر من القيمة الجدولية (الحرجة (نرفض فرض العدم، ونقبل الفرض البديل (r=1)، والذي ينص على وجود متجه واحد على الأقل للتكامل المشترك، والعكس صحيح في حالة قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

نموذج متجه الإنحدار الذاتي (VAR) Vector Auto Regression Model

يعتبر أسلوب الانحدار الذاتي VAR من الأساليب المهمة والشائعة في تقدير الدوال التي تعتمد على سلاسل زمنية؛ حيث يعتبر النموذج العديد من المتغيرات الداخلية معًا، ولكن كل متغير داخلي يتم تفسيره من خلال قيمة لفترات زمنية متأخرة، والقيم الماضية لباقي المتغيرات الداخلية الأخرى، وعادة لا توجد متغيرات خارجية في النموذج. (جوجارت، 2015، ص 1048:).

ويساعد أسلوب VAR في إمكانية تحديد آثار الصدمات، أي دراسة دوال الإستجابة للقوة الدافعة Impulse response function (IRF)، على متغيرات الدراسة الأخرى.

وبحسب (Chris Brooks, 2014) فإن استخدام أسلوب VAR يشترط أن تكون المتغيرات مستقرة Stationary، وإلاّ فإن استخدام VAR لن يكون صائبًا، وفي هذه الحالة نستخدم أسلوب تصحيح الخطأ الذي يهتم بتقدير نماذج الانحدار غير المقيدة، كما أن عدم استقرار السلاسل الزمنية، سوف يجعل من الصعب استخدام اختبار السببية لجرانجر.

ويمكن كتابة نموذج VAR بشكل مختزل (re-duced form) على النحو التالي: (جوجارت، 2015)

$$Y_t = \alpha_0 + \sum^{m} \Gamma_i + U_t \qquad (6)$$

حيث إن:

Γ : مصفوفة المعاملات

m : فترة الإبطاء المثلى

Y_t : متجه المتغيرات الداخلية

U : متجه الخطأ العشوائي

t : عدد المشاهدات

وتعتبر طريقة (OLS) هي الملائمة لتقدير نموذج الـ (VAR)، وحيث إنه يعتمد على حالات الإبطاء، فإن الأمر يتطلب تحديد فترة الإبطاء المثلى وتحديد النموذج الأمثل، وقد اعتمدت الدراسة على معيار شوارز (SC) (Schwarz Criterion). ويستخدم معيار Schwarz في تحديد العديد من فترات الإبطاء m، عند إجراء الإنحدار، وبعد ذلك اختبار فترة الإبطاء التي تحقق أدنى قيمة لمعيار Schwarz، (Schwarz,1978)

- اختبار السببية لجرانجر (Granger Causal-ity Test) يستخدم نموذج جرانجر Granger في أغلب دراسات السلاسل الزمنية ويطلق على العلاقة السببية بين المتغيرات الاقتصادية على أن التغير في القيم الحالية والماضية لمتغير ما يسبب التغير في متغير آخر (C.W. Granger,1988)، ويتستخدم هذا الاختبار من أجل اختبار فرض العدم القائل بأنه لا توجد علاقة سببية بين المتغيرين X و Y. كما يهتم هذا الاختبار بالبحث في اتجاه هذه العلاقة السببية إذا ما رفضنا فرض العدم.

وهناك أربعة احتمالات لاتجاهات السببي:

1. اتجاه أحادي السببية من x إلى X→Y : y –
2. اتجاه أحادي السببية من y إلى X: x → Y –
3. سببية ثنائية الاتجاه: X Y
4. الاستقلالية X - Y

يمكن تحديد اتجاه السببية بين متغيرين اقتصاديين من خلال تقدير المعادلتين التاليتين:

$$Y_t = \beta_0 + \alpha_0 X_t + \sum_{i=1}^{m} \alpha_i X_i + \sum_{j=1}^{n} \beta_j Y_{t-1} + U_t \qquad (7)$$

$$X_t = Y_0 + \delta_i Y_t + \sum_{i=1}^{m} Y_i X_{t-i} + \sum_{j=1}^{n} \delta_j Y_{t-j} + V_t \qquad (8)$$

- دوال الاستجابة النبضية Impulse Re-sponse Functions (IRFs): (Lardic, 2006)

يتم استخدام هذه الدوال غالبًا مع نماذج الانحدار الذاتي VAR. وتستخدم هذه الدالة عند نمذجة الاقتصاد الكلي من أجل توصيف الآلية التي تتفاعل فيها المتغيرات عند حدوث صدمة خارجية، وتصف هذه الدوال ردود فعل متغيرات الاقتصاد الكلي الناجمة عن صدمة في أحد المتغيرات في وقت الصدمة، وما يليها وصولاً إلى لحظة تلاشي تأثيرها.

وهناك عدة طرق من أجل تقدير دالة الاستجابة من أشهرها طريقة Choleski Decompes-tition، والتي تفترض هيكلاً تراجعيا للنظام، وترتيبًا معينا للمتغيرات، حيث إن المتغير يتأثر بشكل متزامن بالصدمات للمتغيرات التي تسبقه في الترتيب فقط.

كما توجد طريقتان لقياس أثر الصدمة، الأولى: قياس أثر الصدمة بمقدار انحراف معياري واحد (VARs)، والثانية: قياس أثر الصدمة بمقدار وحدة واحدة (SVARs) وهو ما اعتمد عليه البحث.

- تحليل تفكيك التباين Variance (VDCs) decompositions**:** يهدف تحليل تباين خطأ التنبؤ إلى حساب وتحديد مدى مساهمتها في تباين الخطأ رياضيًا، ونستطيع كتابة تباين خطأ التنبؤ لفترة معينة h بدلالة تباين الخطأ الخاص بكل متغير على حدة، ولمعرفة وزن أو نسبة مشاركة كل تباين نقوم بقسمة هذا التباين على تباين خطأ التنبؤ الكلي (شيخي، 2011).

رابعًا: النتائج والتحليل

- **قياس أثر التغيرات في سعر النفط على بعض المتغيرات الاقتصادية الكلية باستخدام المتغيرات الصورية**

تم استخدام أسلوب المتغيرات الصورية لمعرفة التغيرات في بعض المتغيرات الاقتصادية بالمملكة وذلك خلال الفترة (1990- 2019)، والتي قسمت إلى فترتين، الأولى: (1990-2012) وتمثل فترة تزايد سعر النفط، والثانية (2013- 2019) وتمثل فترة اتجاه سعر النفط نحو التناقص، وقد تم التقدير كالاتى:

$$y_i = \propto + \beta_1 x + \beta_2 d + \beta_3 x$$

حيث: Y_i = المتغيرات موضع الدراسة.

X = سعر النفط (دولار/برميل) (1، 2، 3.....21).

d= متغير صورى يأخذ القيمة صفر فى الفترة الأولى، ويأخذ القيمة واحد فى الفترة الثانية.

ويمكن إشتقاق معادلة الفترة الأولى كالآتي:

$$y_i = \propto + \beta_1 x$$

وفى الفترة الثانية كالاتى:

$$Y = (\propto + \beta_2) + (\beta_1 + \beta_3)$$

نتائج قياس أثر التغيرات في سعر النفط على بعض المتغيرات الاقتصادية الكلية باستخدام المتغيرات الصورية

تشير المعادلة رقم (1) بالجدول رقم (1) إلى أن سعر النفط السعودي له تأثير معنوي على الناتج المحلي الإجمالي للمملكة، وبناءاً عليه فقد تم تقسيم فترة الدراسة إلى فترتين باستخدام أسلوب المتغيرات الصورية لقياس هذا الأثر، حيث تشير المعادلة رقم (2) إلى أن قيمة الناتج المحلي الإجمالي قد أخذت اتجاهًا متزايدًا خلال الفترة (1990-2012)، وبلغ مقدار الزيادة 22048 مليون ريال عند كل زيادة في سعر النفط بمقدار دولار للبرميل. أما بالنسبة للفترة الثانية (2013 - 2019)، فتزداد قيمة الناتج المحلي الإجمالي بالمملكة بمقدار 5977 مليون ريال عند كل انخفاض في سعر النفط بمقدار دولار للبرميل.

في حين تشير المعادلة رقم (4) بالجدول رقم (1) إلى أن سعر النفط السعودي له تأثير معنوي على الإنفاق الحكومي للمملكة، وبناءاً عليه فقد تم تقسيم فترة الدراسة إلى فترتين باستخدام أسلوب المتغيرات الصورية لقياس هذا الأثر، حيث تشير المعادلة رقم (5) إلى أن قيمة الإنفاق الحكومي قد أخذت اتجاهًا متزايدًا خلال الفترة (1990-2012)، وبلغ مقدار الزيادة 12579 مليون ريال عند كل زيادة في سعر النفط بمقدار دولار للبرميل، في حين يتبين من المعادلة رقم (6) أن كل انخفاض في سعر النفط بمقدار دولار للبرميل تؤدي إلى زيادة في قيمة الإنفاق الحكومي بالمملكة بمقدار 12313 مليون ريال وذلك خلال الفترة الثانية (2013 - 2019).

ويتضح من المعادلة رقم (7) بالجدول رقم (1) إلى أن سعر النفط السعودي له تأثير معنوي على صافي الميزان التجاري للمملكة، وبناءاً عليه فقد تم تقسيم فترة الدراسة إلى فترتين باستخدام أسلوب المتغيرات الصورية لقياس هذا الأثر، حيث تشير المعادلة رقم (8) إلى أن قيمة صافي الميزان التجاري قد أخذت اتجاهًا متزايدًا خلال الفترة (1990-2012)، وبلغ مقدار الزيادة 8601 مليون ريال عند كل زيادة في سعر النفط بمقدار دولار للبرميل، في حين يتبين من المعادلة رقم (9) أن كل انخفاض في سعر النفط بمقدار دولار للبرميل تؤدي إلى زيادة في قيمة صافي الميزان التجاري بالمملكة بمقدار 9525 مليون ريال وذلك خلال الفترة الثانية (2013 - 2019).

جدول (1):

نتائج قياس أثر التغيرات في سعر النفط على بعض المتغيرات الاقتصادية بالمملكة باستخدام المتغيرات الصورية خلال الفترة (1990 -2019).

م	معادلة الانحدار	R^2	$\overline{R}^2$	F
أولاً: الأثر على الناتج المحلي الإجمالي				
1	Y = 180651 + 22048 x+ 2129264 d – 16071dx **(-7.5) **(14.5) **(21.1)	0.99	0.98	**599
2	Y1= 180651 + 22048 x1			
3	Y2= 2309914 + 5977 x2			
ثانيا: الأثر على الإنفاق الحكومي				
4	Y = 203973 + 12579 x -138325 d – 266 dx (0.1) (-0.6) **(9.8)	0.90	0.82	**40
5	Y1= 203973 + 12579 x1			
6	Y2= 65648 + 12313 x2			
ثالثًا: الأثر على صافي الميزان التجاري				
7	925dx+ Y = -52153 + 8601 x - 165929 d (0.9) *(2.3) **(21.6)	0.97	0.95	**205
8	Y1= -52153 + 8601 x1			
9	Y2= -218082 + 9525 x2			

(**) تشير إلى المعنوية عند المستوى الاحتمالي الإحصائي 0.01.

المصدر: قدرت من بيانات مؤسسة النقد العربي السعودي (البنك المركزي السعودي حاليًا)

ب) نتائج نموذج الـ «VAR":

1- اختبار الاستقرار:

بتطبيق اختبار جذر الوحدة، (اختبار ديكي-فولر الموسع) على متغيرات البحث وهي: سعر النفط في المملكة (OP) ، والناتج المحلي الإجمالي في المملكة (GDP) ، والإنفاق الحكومي في المملكة (Exp)، وصافي الميزان التجاري في المملكة (NBT) ، يتبين من الجدول رقم (2) أن جميع المتغيرات المذكورة أعلاه غير مستقرة عند المستوى، وذلك عند مختلف أنواع تقدير الإنحدار، سواء الحد الثابت، أو الاتجاه العام والثابت،

أو بدون الحد الثابت والاتجاه؛ وذلك لأن القيم المحسوبة لـ λ أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى 0.05 ، وبذلك يتم قبول فرض العدم القائل بوجود جذر الوحدة ؛ أي إن السلاسل الزمنية للمتغيرات موضع التقدير غير مستقرة.

وللتخلص من جذر الوحدة، تم أخذ الفرق الأول للمتغيرات غير المستقرة السابق الإشارة إليها، كما هو مبين بالجدول رقم (2)، ومنه يتبين أن قيم λ المحسوبة أقل من القيم الحرجة الجدولية لـ ADF عند مستوى معنوية 0.05، وهذا يعني أننا لا نقبل فرض العدم القائل بوجود جذر الوحدة، ونقبل الفرض البديل القائل بعدم وجود جذر الوحدة، وأن السلاسل الزمنية للمتغيرات موضع الدراسة مستقرة عند الفرق الأول.

جدول رقم (2):

نتائج اختبار ديكي فول الموسع (ADF) لمتغيرات نموذج الدراسة خلال الفترة 1990-2019

	المستوى Level			الفرق الأول 1St. difference		
	None	Trend and	Intercept	None	Trend and Intercept	Intercept	نوع تقدير الانحدار
القرار	-1.952	-3.574	-2.967	-1.953	-3.580	-2.971	القيم الحرجة عند 0.05
ساكنة عند I(1)	-0.273	-1.838	-1.311	-4.571	-4.466	-4.541	Op
ساكنة عند I(1)	2.114	-2.029	0.187	-3.947	-4.579	-4.550	GDP
ساكنة عند I(1)	0.073	-1.659	-1.337	-3.771	-3.763	-3.779	Exp
ساكنة عند I(1)	-0.882	-2.255	-1.520	-5.026	-4.864	-4.953	NBT

المصدر: نتائج اختبار ديكي فول الموسع من خلال برنامج Eviews

2. تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني: لتقدير فترة الابطاء المناسبة يوجد عدد من المعايير المعلوماتية، اعتمد البحث على معيارين منها وهما معياري (SC) و (AIC)، ومن الجدول رقم (3) يتبين أن فترة الإبطاء المناسبة هي فترتي إبطاء.

2. تحديد عدد فترات التباطؤ الزمني: لتقدير فترة الابطاء المناسبة يوجد عدد من المعايير المعلوماتية، اعتمد البحث على معيارين منها وهما معياري (SC) و (AIC)، ومن الجدول رقم (3) يتبين أن فترة الإبطاء المناسبة هي فترتي إبطاء.

جدول رقم (3):

نتائج تحديد عدد فترات الإبطاء الزمني لمتغيرات البحث خلال الفترة 1990-2019.

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
83.98393	84.11882	83.92685	3.30e+31	NA	-1129.012	0
83.28623	*83.96069	83.00081	1.33e+31	*46.44696	*-1100.511	1
*83.03629	84.25031	82.52253	9.02e+30	29.94228	-1078.054	2

*** indicates lag order selected by the criterion**
LR: sequential modified LR test statistic (each test at 5% level)
FPE: Final prediction error
AIC: Akaike information criterion
SC: Schwarz information criterion
HQ: Hannan-Quinn information criterion

المصدر: نتائج برنامج Eviews.

3. اختبار التكامل المشترك:

في ضوء اختبار جذر الوحدة يتبين أن سلسلة سعر النفط (OP)، وسلسلة كل من الناتج المحلي الإجمالي في المملكة (GDP)، والإنفاق الحكومي في المملكة (EXP)، وصافي الميزان التجاري في المملكة (NBT). مستقرة بعد أخذ الفرق الأول لكل منها، وبناءًا عليه فإن هذه المتغيرات متكاملة من نفس الدرجة I(1)، وهذا يعني إمكانية وجود علاقة توازنية طويلة الأجل بينها، وعلاقة سببية ثنائية الاتجاهين بين سعر النفط مع كل متغير من المتغيرات المستقلة على حدة، وذلك على المدى الطويل والقصير معًا، وفيما يلي سيتم إجراء اختبار التكامل المشترك بين كل متغيرات النموذج باستخدام طريقة جوهانسون للتكامل المشترك.

يلاحظ من الجدول رقم (4) والذي يبين نتائج اختبار جوهانسون للتكامل المشترك، وباستخدام اختباري الأثر (Trace) والقيم العظمى لآيجن (Maximum Eigen Value)، حيث إن قيمة trace statistic أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى 0.05، في حالة كلا من none، At most 1، وبالتالي فإننا نرفض الفرض الصفري بأنه لا يوجد تكامل مشترك بين المتغيرات، ونقبل الفرض البديل القائل بأنه يوجد أكثر من علاقة تكامل مشترك وعددها علاقتين تكامل مشترك وذلك في الأجل الطويل.

جدول رقم (4):

نتائج اختبار جوهانسون للتكامل المشترك لمتغيرات البحث

Unrestricted Cointegration Rank Test (Trace)				
Hypothesized		Trace	0.05	
No. of CE(s)	Eigenvalue	Trace	Critical Value	Prob.**
None *	0.822827	85.41829	47.85613	0.0000
At most 1 *	0.630097	38.69127	29.79707	0.0037
At most 2	0.301936	11.83940	15.49471	0.1648
At most 3	0.076008	2.134395	3.841466	0.1440

Trace test indicates 2 cointegrating eqn(s) at the 0.05 level

*** denotes rejection of the hypothesis at the 0.05 level**

****MacKinnon-Haug-Michelis (1999) p-values**

4. تقدير نموذج متجه الإنحدار الذاتي: (VAR) Vector AutoRegressive Model

تم تقدير هذا النموذج اعتمادًا على نتائج اختبار الاستقرار لمتغيرات البحث، وكذلك معايير تحديد فترات التباطؤ الزمني (فترة إبطاء واحدة)، وبالتالي أمكن صياغة النموذج في الصور التالية:

VAR Model:

==========

GDP = C(1,1)*GDP(-1) + C(1,2)*OP(-1) + C(1,3)*SER01(-1) + C(1,4)*NBT(-1) + C(1,5)

OP = C(2,1)*GDP(-1) + C(2,2)*OP(-1) + C(2,3)*SER01(-1) + C(2,4)*NBT(-1) + C(2,5)

EXP = C(3,1)*GDP(-1) + C(3,2)*OP(-1) + C(3,3)*SER01(-1) + C(3,4)*NBT(-1) + C(3,5)

NBT = C(4,1)*GDP(-1) + C(4,2)*OP(-1) + C(4,3)*SER01(-1) + C(4,4)*NBT(-1) + C(4,5)

حيث إن:

GDP	الناتج المحلي الإجمالي بالمليون ريال في السنة t
GDP (-1)	الناتج المحلي الإجمالي لسنة سابقة بالمليون ريال في السنة t-1
OP	سعر بيع النفط السعودي بالدولار للبرميل في السنة t
OP (-1)	سعر بيع النفط السعودي لسنة سابقة بالدولار للبرميل في السنة t-1
EXP	الإنفاق الحكومي بالمليون ريال في السنة t
EXP (-1)	الإنفاق الحكومي لسنة سابقة بالمليون ريال في السنة t-1
NBT	صافي الميزان التجاري بالمليون ريال في السنة t
NBT (-1)	صافي الميزان التجاري لسنة سابقة بالمليون ريال في السنة t-1

وقد جاءت نتائج تقدير النموذج كما هي أيضًا معنوية المعلمات المقدرة، وكذلك موضحة بالجدول رقم (5)، والذي يوضح معنوية النموذج الكلي.

جدول رقم (5):

نتائج تقدير نموذج الـ الـVAR لمتغيرات البحث

Vector Autoregression Estimates **Sample (adjusted): 1991 2019** **Included observations: 28 after adjustments**				
	GDP	**OP**	**EXP**	**NBT**
DGDP (-1)	1.161525	1.28E-05	0.077067	0.134209
	(0.09491)	(7.1E-06)	(0.06756)	(0.08234)
	[12.2377]	[1.80765]	[1.14071]	[1.63003]
DOP (-1)	-17695.43	-0.592919	-14657.14	-13424.32
	(7439.33)	(0.55536)	(5295.42)	(6453.47)
	[-2.37863]	[-1.06763]	[-2.76789]	[-2.08017]
DEXP (-1)	0.542988	3.82E-05	0.978038	0.432373
	(0.18611)	(1.4E-05)	(0.13248)	(0.16145)
	[2.91755]	[2.75234]	[7.38274]	[2.67811]

DNBT (-1)	0.899377	8.67E-05	1.454541	1.390136
	(0.58260)	(4.3E-05)	(0.41471)	(0.50540)
	[1.54372]	[1.99310]	[3.50741]	[2.75059]
C	-20618.16	0.332990	137241.5	-8793.218
	(75065.0)	(5.60371)	(53432.3)	(65117.3)
	[-0.27467]	[0.05942]	[2.56851]	[-0.13504]
R-squared	0.970034	0.855941	0.921560	0.727339
Adj. R-squared	0.965039	0.831931	0.908487	0.681896
Sum sq. resids	7.39E+11	4118.355	3.74E+11	5.56E+11
S.E. equation	175476.0	13.09955	124906.3	152221.8
F-statistic	194.2244	35.64958	70.49193	16.00536
Log likelihood	-388.5877	-113.0100	-378.7295	-384.4649
Akaike AIC	27.14398	8.138618	26.46410	26.85965
Schwarz SC	27.37972	8.374359	26.69984	27.09539
Mean dependent	1477405.	47.19207	767519.8	330276.8
S.D. dependent	938484.7	31.95307	412898.4	269893.2
		إحصائيات نموذج الـــ VAR		
Determinant resid covariance (dof adj.)		2.04E+30		
Determinant resid covariance		9.58E+29		
Log likelihood		-1165.596		
Akaike information criterion		81.76524		
Schwarz criterion		82.70820		

المصدر: نتائج مخرجات برنامج الـــ Eview لمتغيرات

5. اختبارات نموذج الـVAR

أ) اختبار البواقي

يلاحظ من نتائج المعلمات المقدرة لمتغيرات البحث بالجدول رقم (5) عدم معنوية بعضها، مما يعني وجود بعض المشاكل القياسية وخاصة عدم ثبات التباين، لذلك وللتغلب على

هـذه المشـكلة تـم إجـراء اختبـارات البواقـي فـي الصـورة اللوغاريتميـة للفـروق الأولـى، وبفتـرة إبطـاء واحـدة لمتغيـرات البحـث، وجـاءت النتائـج كالتالـي:

- اختبار التوزيع الاحتمالي للبواقي

تشـير النتائـج الـواردة بالجـدول رقـم (6) إلـى نتائج الـــ Normality Test، ووفقًا لاختباري Skew-ness، وJarque-Bera إلـى أن القيمـة الاحتماليـة Prob. غيـر معنويـة، وبالتالـي لا يمكننـا رفـض الفـرض الصفـري للمعـادلات المقـدرة، وهـذا يعنـي أن بواقـي النمـوذج تتـوزع توزيعًـا طبيعيًـأ عنـد المسـتويات الاحتماليـة الإحصائيـة (0.01، 0.05).

جدول رقم (6):

نتائج اختبارات التوزيع الاحتمالي للبواقي لمتغيرات النموذج

VAR Residual Normality Tests
(Orthogonalization: Cholesky (Lutkepohl
Null Hypothesis: residuals are multivariate normal
Sample: 1990 2019
Included observations: 28

Component	Jarque-Bera	Df	.Prob
1	2.718246	2	0.2569
2	3.406573	2	0.1821
3	0.127298	2	0.9383
4	2.043289	2	0.3600
Joint	8.295406	8	0.4052

المصدر: نتائج برنامج Eviews

- اختبـار الارتبـاط المتسلسـل للبواقـي: تشـير النتائـج الـواردة بالجـدول رقـم (7) إلـى نتائـج الـــ Serial Correlation LM Test، ويلاحـظ أن القيمـــة الاحتماليـــةProb. غيـــر معنويـــة، وبالتالـــي يتـــم قبـــول الفـــرض الـــذي ينـــص علـــى عـدم وجـود ارتبـاط متسلسـل فـي حالـة وجـود حالـة إبطـاء واحـدة، وهـو مـا يعنـي فـي النهايـة خلـو النمـوذج مـن مشـكلة الارتبـاط المتسلسـل للأخطـــاء وذلـــك عنـــد المســـتويات الاحتماليـــة الإحصائيـــة (0.01، 0.05).

جدول (7):

إحصائيات فحص بواقي النموذج

Statistics	Estimated Value	Probability
(Breusch – Godfrey Serial Correlation (LM- Stat		
Lag 1	12.05473	0.7402
Lag 2	23.45284	0.1022
Residual Heteroscedasticity Test	149.6941	0.7094

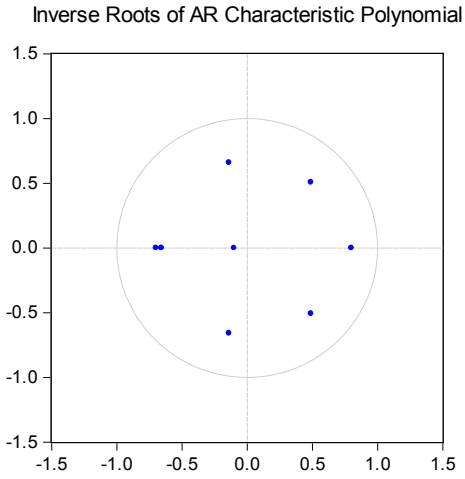
المصدر: النتائج الواردة متحصل عليها باستخدام برنامج Eviews

- اختبار عدم ثبات تباين البواقي (Hetero-scedasticity)

من خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (7) والذي يوضح نتائج الـ VAR Residual Heteroskedasticity Test، ويلاحظ أن القيمة الاحتماليةProb. غير معنوية، وبالتالي لا يمكننا رفض الفرض الصفري، أي أن تباين الحد الخطأ العشوائي ثابت ولا يوجد ارتباط بين البواقي والمتغيرات المستقلة الداخلة بالنموذج وذلك عند المستويات الاحتمالية الإحصائية (0.01، 0.05).

ب) اختبار استقرار النموذج

يشير الشكل رقم (1) إلى أن النموذج المقدر تشكل متغيراته نظامًا ديناميكيًا مستقرًا؛ حيث إن جذور كثير الحدود المميزة لهذا النموذج تقع داخل دائرة الوحدة، وهذا يعني أن جميع المعاملات أصغر من الواحد، مما يعني أن النموذج لا يعاني من مشكلة ارتباط الأخطاء أو عدم ثبات التباين.



شكل رقم (1): اختبار استقرار النموذج المقدر Vector Autoregression (VAR)

المصدر: نتائج برنامج Eviews

ج) اختبار العلاقة السببية

يفترض Granger «غياب علاقات السببية بين متغيرات البحث»، وتم اختبار كل متغير من متغيرات البحث الداخلية على أنه متغير خارجي، والجدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار WALD لمعنوية كل متغير من المتغيرات الداخلية المبطأة الأخرى في ذات المعادلة. وتشير الإحصائية الواردة بالسطر الأخير (χ) من بيانات كل متغير بالجدول رقم (8) أنها تقل عن المستوى الاحتمالي الإحصائي (0.05) بالنسبة لمتغيرات كل من: الناتج المحلي الإجمالي، سعر النفط، صافي الميزان التجاري، بينما يقل عن المستوى الاحتمالي الإحصائي (0.01) بالنسبة لمتغير الإنفاق الحكومي؛ وبناءًا عليه، يتم الفرض الصفري السابق الإشارة إليه، وفيما يلي تفصيل العلاقات السببية السابقة.

جدول رقم (8):

نتائج اختبار السببية وفقا لـ Granger Causality

Causality/Block Exogeneity Wald Tests			
Included observations: 28			
Dependent variable: GDP			
Excluded	Chi-sq	df	Prob.
DOP	5.657885	1	0.0174
DEXP	8.512103	1	0.0035
DNBT	2.383078	1	0.1227
(All(χ	9.433743	3	0.0240
Dependent variable: OP			
(D(GDP,1	3.267609	1	0.0707
(D(EXP,1	7.575392	1	0.0059
(D(NBT,1	3.972442	1	0.0463
(All(χ	9.664946	3	0.0216
Dependent variable: EXP			
(D(GDP,1	1.301215	1	0.2540
(D(OP,1	7.661211	1	0.0056
(D(NBT,1	12.30192	1	0.0005
(All(χ	13.45633	3	0.0037
Dependent variable: NBT			
(D(GDP,1	2.657001	1	0.1031
(D(OP,1	4.327113	1	0.0375
(D(EXP,1	7.172247	1	0.0074
(All(χ	7.808499	3	0.0501

حيث: (All) تمثل إحصائية «» لاختبار المعنوية المشتركة لكل المتغيرات الداخلية المبطأة

المصدر: نتائج برنامج Eviews

يشير الشكل رقم (2) إلى وجود علاقات سببية تتجه من سعر النفط (OP) إلى كل من الناتج المحلي الإجمالي (GDP) عند مستوى معنوية 0.1، والإنفاق الحكومي (EXP) عند مستوى معنوية 0.01، وصافي الميزان التجاري (NBT) عند مستوى معنوية 0.05. وهذا يعني أن هناك احتمال قدره 90%، 99%، 95% من التغيرات في أسعار النفط تسبق التغيرات في كل من المتغيرات السابق الإشارة إليها على التوالي، وبجانب سعر النفط توجد علاقات سببية أخرى قوية بين لمتغيرات الأخرى التي يتضمنها النموذج؛ حيث يسبب التغير الإنفاق الحكومي تأثيرًا على الناتج المحلي الإجمالي، كما يلعب التغير في صافي الميزان التجاري دورًا كبيرًا في الإنفاق الحكومي والعكس أيضًا.

	GDP	OP	EXP	NBT
D(GDP,1)	-	0.1	غ. م	0.1
D(OP,1)	0.05	-	0.01	0.05
D(EXP,1)	0.01	0.01	-	0.01
D(NBT,1)	غ. م	0.05	0.01	-

شكل رقم (2): مخطط تفصيلي لاتجاهات علاقات السببية الثنائية بين متغيرات البحث عن المستويات الاحتمالية الإحصائية المختلفة.
المصدر: الجدول السابق

6) تقدير دالة الاستجابة

بالاستعانة بالجدول رقم (9)، والشكل البياني رقم (1) بالملحق يمكن تتبع استجابات كل متغير من متغيرات البحث موضع الدراسة لحدوث صدمة في سعر النفط، وذلك كما يلي:

أ) استجابة الناتج المحلي الإجمالي لصدمات أسعار النفط

يؤدي حدوث صدمة مفاجئة إيجابية في سعر النفط بمقدار (16.3) وحدة إلى استجابة فورية في الناتج المحلي الإجمالي في المدى القصير في حدود (200022)، (26345) وحدة وذلك في العام الأول والثاني على التوالي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من: البكري (2017) وNazir and Hameed 2015)). بينما عند حدوث صدمة سلبية في سعر النفط في العام الثالث مقدارها (2.89) تؤدي إلى استجابة سلبية في الناتج المحلي الإجمالي، ويمتد هذا الأثر حتى العام الخامس، ثم بحدوث صدمة إيجابية في سعر النفط في العام السابع مقدارها (0.162)، يؤدي إلى استجابات في الناتج المحلي الإجمالي مقدارها (1700) في نفس العام، ثم تأخذ في التناقص إلى أن تصل إلى (31.7) في العام العاشر.

جدول رقم (9):

نتائج تقدير دوال الاستجابة الدفعية لمتغيرات البحث خلال الفترة (1990-2019)

استجابة مؤشر الناتج المحلي الإجمالي لصدمة أسعار النفط بمقدارانحراف معياري واحد				
Period	**DOP**	**DGDP**	**DNBT**	**DEXP**
1	200022.6	54092.48	0.000000	0.000000
2	26345.26	4427.749	16971.64	11371.84
3	-16999.68	-6495.312	10145.07	-18435.29
4	-14465.62	-1479.191	3014.436	-4254.995
5	-5076.626	770.5014	-620.6837	-1689.048
6	399.4021	1388.174	-1238.144	1240.503
7	1709.347	826.4862	-780.5514	956.9637
8	1200.621	297.4959	-257.5611	547.5392
9	456.6960	4.571035	8.262598	111.0488
10	31.74245	-68.95624	72.84189	-40.86591
استجابة مؤشر الميزان التجاري لصدمة أسعار النفط بمقدارانحراف معياري واحد				
Period	DOP	DGDP	DNBT	DEXP
1	172101.7	11128.97	28490.44	0.000000
2	-16438.20	-21848.70	35188.44	-22584.95
3	-46337.39	-15258.51	17273.95	-28480.88
4	-26849.34	-3016.101	3572.753	-9144.687
5	-7075.452	1947.965	-1948.061	-901.8603
6	1966.964	2472.920	-2372.879	2376.325
7	3354.815	1340.976	-1268.453	1811.889
8	2002.048	379.6133	-327.3789	806.2746
9	623.2400	-64.96163	83.55100	107.7297
10	-52.90684	-143.6907	146.4698	-119.5141
استجابة مؤشر الإنفاق الحكومي لصدمة أسعار النفط بمقدارانحراف معياري واحد				
Period	DOP	DGDP	DNBT	DEXP

1	54491.92	-63889.61	-40214.13	106031.7
2	42227.67	-44048.54	8506.964	-10464.49
3	-13046.46	-28996.44	20585.85	-11620.41
4	-29931.23	-17255.49	13580.94	-20113.00
5	-21344.87	-6216.784	5110.158	-8847.113
6	-8891.678	-815.7761	314.4715	-2930.252
7	-1289.884	942.7269	-1051.832	495.6685
8	1270.341	845.9733	-858.8620	948.4406
9	1256.637	380.9236	-361.5211	621.7258
10	597.1718	57.72154	-46.16902	196.0375

المصدر: نتائج برنامج Eviews

ب) استجابة الإنفاق الحكومي لصدمات أسعار النفط

إن حدوث صدمات مفاجئة في سعر النفط تؤدي لاستجابة معنوية لمتغير الإنفاق الحكومي خلال فترة الاستجابة الممتدة حتى عشر سنوات، فبحدوث صدمة إيجابية في سعر النفط تحدث استجابة فورية لمتغير الإنفاق الحكومي في المدى القصير في العامين الأول والثاني، ثم بحدوث صدمات سلبية في سعر النفط مقدارها (2.89) وحدة تبدأ في العام الثالث تحدث استجابة معنوية سلبية لمتغير الإنفاق الحكومي وذلك حتى العام السابع، وبحدوث صدمة إيجابية أخرى في سعر النفط في العام السابع تحدث استجابة لمتغير الإنفاق الحكومي مقدارها (1270.3) وحدة في العام الثامن تستمر بعدها في التناقص حتى تسجل (597.2) وحدة في العام العاشر، وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه (Abd Elatif,et al. 2018).

ج) استجابة صافي الميزان التجاري لصدمات أسعار النفط

إن حدوث صدمة إيجابية في سعر النفط يؤدي إلى حدوث تأثير فوري إيجابي معنوي على صافي الميزان التجاري، وبحدوث صدمة سلبية في سعر النفط في العام الثالث يؤدي إلى حدوث تأثير سلبي على الميزان التجاري في الأعوام التي تلي الصدمة حتى العام الخامس. بينما حدوث صدمة إيجابية في سعر النفط في العام السابع ينتج عنه أثر معنوي إيجابي في صافي الميزان التجراي حتى العام التاسع، في حين يحدث أثرا سلبيا في العام العاشر.

7) اختبار تحليل تفكيك التباين

أ) تحليل تفكيك تباين متغير الناتج المحلي الإجمالي

في المدى القصير، ومن خلال بيانات الجدول رقم (10) يتبين أن معظم التباين في خطأ التنبؤ الخاص بمتغير الناتج المحلي الإجمالي يرجع إلى حدوث صدمات في المتغير نفسه (100% في العام الأول، 89.3% في العام الثاني)، ثم تأخذ هذه النسبة في التراجع في المديين المتوسط والطويل حتى تصل إلى 82.8% في العام العاشر. ويأتي في المرتبة الثانية الصدمات في الإنفاق الحكومي والتي تفسر نحو 4.26% من التغيرات في الناتج المحلي الإجمالي في العام الثاني إلى نحو 7.93% في العام العاشر. أما بالنسبة لأثر الصدمة في صافي الميزان التجاري على التغيرات في الناتج المحلي الإجمالي، فإنها تمثل 6.26% في العام الثاني، تزداد إلى 7.1% في العام الرابع، ثم تستقر عند نحو 7.2% حتى نهاية الفترة (العام العاشر).

أما بالنسبة لتأثير الصدمة في سعر النفط، فإنه يتلاشى في العام الأول، ثم يبلغ 0.17% في العام الأول ثم يبدأ في الزيادة حيث يصل إلى 2% تقريبًا في العام العاشر.

جدول رقم (10):

جدول تحليل تفكيك التباين لمتغيرات البحث

Variance Decomposition of DGDP:					
Period	**S.E.**	**DGDP**	**DOP**	**DEXP**	**DNBT**
1	211120.0	100.0000	0.000000	0.000000	0.000000
2	224137.6	89.29579	0.175403	4.264354	6.264451
3	231391.1	84.61175	0.978521	7.372911	7.036816
4	233987.5	83.81001	1.222004	7.869714	7.098269
5	234973.1	83.10847	1.903162	7.814975	7.173389
6	236436.3	83.07737	1.901831	7.841123	7.179679
7	236687.3	82.97310	1.959703	7.865417	7.201783
8	236912.1	82.97256	1.957337	7.850569	7.219532
9	237207.9	82.92350	1.963646	7.906088	7.206767
10	237332.3	82.84055	1.961862	7.932298	7.265287
Variance Decomposition of DOP:					

Period	S.E.	DGDP	DOP	DEXP	DNBT
1	16.56263	95.24447	4.755532	0.000000	0.000000
2	17.22810	88.25937	5.764382	1.311404	4.664847
3	17.54010	88.25995	5.688113	1.386953	4.664987
4	18.06906	87.02952	5.408648	3.131088	4.430740
5	18.25768	85.89755	5.420084	3.573559	5.108804
6	18.33395	85.87783	5.418449	3.568109	5.135608
7	18.36617	85.70710	5.431033	3.566383	5.295487
8	18.39802	85.64896	5.508863	3.564927	5.277253
9	18.41132	85.64483	5.519106	3.566325	5.269740
10	18.41409	85.62431	5.529546	3.565385	5.280757
Variance Decomposition of DEXP:					
Period	S.E.	DGDP	DOP	DEXP	DNBT
1	131731.3	17.87881	35.61061	46.51058	0.000000
2	150750.5	21.61494	38.05208	37.36850	2.964487
3	165892.4	24.73786	31.71609	39.57211	3.973941
4	177016.4	33.46543	28.04075	34.76066	3.733165
5	186488.5	38.19628	25.26660	32.04990	4.487217
6	189955.1	37.05532	24.48813	33.10807	5.348481
7	191185.9	36.68224	24.37242	33.00812	5.937217
8	191517.2	36.55575	24.60968	32.89823	5.936336
9	191862.6	36.53974	24.67381	32.82714	5.959300
10	192053.4	36.52328	24.69797	32.82502	5.953728
Variance Decomposition of DNBT:					
Period	S.E.	DGDP	DOP	DEXP	DNBT
1	185472.8	95.76467	2.446325	0.021245	1.767757
2	190877.5	92.25811	2.740195	0.106332	4.895359
3	200225.5	91.72326	3.195763	0.529460	4.551515

4	209723.4	89.21381	2.947747	3.441001	4.397445
5	211423.6	87.79669	3.044362	3.734766	5.424177
6	212019.8	87.70093	3.180011	3.715206	5.403859
7	212675.9	87.61580	3.183901	3.701819	5.498485
8	213053.3	87.50906	3.289363	3.704513	5.497062
9	213202.4	87.51240	3.286735	3.710794	5.490066
10	213303.7	87.48872	3.292883	3.707279	5.511119
Cholesky Ordering: DGDP DOP DEXP DNBT					

المصدر: نتائج برنامج Eviews

ب) تحليل تفكيك تباين متغير الإنفاق الحكومي

يتبين من نتائج الجدول رقم (10) أنه في المدى القصير، وعند حدوث الصدمات في أسعار النفط يحدث تغير في الإنفاق الحكومي بما نسبته 36.6%، 38.1%، 31.7% في الثلاثة أعوام الأولى على الترتيب، ثم تأخذ هذه النسبة في الانخفاض التدريجي حتى تصل إلى 24.7% في العام العاشر. بينما حدوث صدمات في الإنفاق الحكومي تكون مسؤولة عن نحو (46.5، 37.4%، 39.5%) من التغيرات في الإنفاق الحكومي في الأعوام الثلاثة الأولى، حدوث الصدمات في متغير صافي الميزان التجاري فإنه يتلاشى تأثيرها على التغيرات في الإنفاق الحكومي في العام الأول، بينما تكون مسؤولة عن نحو 2.96% من التغيرات في الإنفاق الحكومي في العام الثاني وتزداد هذه النسبة حتى تصل إلى 5.95% في المدى الطويل (العام العاشر). وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه دراسة (Dizaji, 2014).

ج) تحليل تفكيك تباين متغير صافي الميزان التجاري

تشير النتائج الواردة بالجدول رقم (10) في المدى القصير إلى أن معظم التباين في خطأ التنبؤ الخاص بمتغير صافي الميزان التجاري يرجع إلى حدوث صدمات في متغير الناتج المحلي الإجمالي (96.7% في العام الأول، 92.2% في العام الثاني، 91.7% في العام الثالث)، ثم تأخذ هذه النسبة في التراجع في المديين المتوسط والطويل حتى تصل إلى 87.5% في العام العاشر. ويأتي في المرتبة الثانية تأثير الصدمات في المتغير نفسه، والتي تفسر نحو 1.77% من التغيرات في صافي

الميزان التجاري في العام الأول، ثم تأخذ في الزيادة حتى تصل إلى نحو 5.51% في العام العاشر. ويليها في التأثير حدوث صدمة في الإنفاق الحكومي، والذي يفسر نحو 0.02% من التغيرات في صافي الميزان التجاري في العام الأول، ثم يزداد إلى نحو 3.71% في العام العاشر. أما عن تأثير الصدمات في سعر النفط على التغيرات في صافي الميزان التجاري فإنها تمثل نحو 2.45% في العام الأول، وتزداد تدريجيًا حتى تبلغ نحو 3.29% في العام العاشر.

خامسًا: النتائج والتوصيات

- النتائج

تُعتبر المملكة العربية من الدول التي تعتمد على النفط بصفة أساسية في تمويل الموازنة العامة، مما يُعرضها للآثار السلبية لتقلبات أسعار النفط، وتتمثل مشكلة البحث في محاولة الإجابة على التساؤل التالي: ما هو أثر وطبيعة الصدمات في أسعار النفط على الاقتصاد السعودى خلال فترة البحث (1990 -2019)؟ وبناءا عليه يستهدف البحث قياس أثر تقلبات الأسعار العالمية للنفط الخام (أثر الصدمات السعرية) على بعض مؤشرات الاقتصاد الكلي والمتمثلة في الناتج المحلي الإجمالي، الإنفاق الحكومي، صافي الميزان التجاري، وذلك خلال الفترة (1990 -2019).

وقد اعتمدت منهجية البحث على استخدام أسلوب المتغيرات الصورية، وكذلك استخدام نموذج منحدر الاتجاه الذاتي (VAR)، ومن ثم إجراء اختبار استقرار السلاسل الزمنية، والتكامل المشترك، واختبارات البواقي، وأيضًا اختبار السببية لجرانجر، وكذلك دوال الاستجابة، وتحليل تفكيك التباين.

وكان من أهم النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي:

- تتفق معظم الدراسات السابقة على تأثير التغيرات في أسعار النفط على مؤشرات الاقتصاد الكلي للدول بصفة عامة، والدول التي تعتمد على النفط بصفة خاصة. وأهمها مؤشرات الناتج المحلي الإجمالي، والإنفاق الحكومي، والبطالة، والتضخم.
- زيادة قيمة الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة (1990 -2012) بحوالي 22048 مليون ريال عند كل زيادة فى سعر النفط بمقدار دولار للبرميل، أما بالنسبة للفترة الثانية (2013 - 2019)، فتزداد قيمة الناتج المحلي الإجمالي بالمملكة بمقدار 5977 مليون ريال عند كل انخفاض فى سعر النفط بمقدار دولار للبرميل.
- زيادة قيمة الإنفاق الحكومي خلال الفترة (1990 -2012) بحوالي 12579 مليون ريال عند كل زيادة فى سعر النفط بمقدار دولار

للبرميل، بينما كل انخفاض فى سعر النفط بمقدار دولار للبرميل، تؤدي إلى زيادة في قيمة الإنفاق الحكومي بالمملكة بمقدار 12313 مليون ريال وذلك خلال الفترة الثانية (2013 - 2019).

- زيادة قيمة صافي الميزان التجاري خلال الفترة (1990 -2012) بحوالي8601 مليون ريال عند كل زيادة فى سعر النفط بمقدار دولار للبرميل، بينما كل انخفاض فى سعر النفط بمقدار دولار للبرميل، تؤدي إلى زيادة في قيمة صافي الميزان التجاري بالمملكة بمقدار 9525 مليون ريال وذلك خلال الفترة الثانية (2013 - 2019).
- توجد علاقة طردية بين أسعار النفط وبين الإيرادات العامة بالمملكة وذلك خلال الفترة 1990-2019، كما تتأثر المصروفات العامة أيضًا في المملكة تأثرًا كثيرًا بتقلبات أسعار النفط.
- استقرت السلاسل الزمنية لمتغيرات البحث عند الفرق الأول، كما تبين أن فترة الإبطاء الزمني المناسبة هي فترة إبطاء واحدة.
- -أظهرت نتائج التكامل المشترك أنه يوجد أكثر من علاقة تكامل مشترك بين متغيرات البحث، وعددها علاقتين تكامل مشترك وذلك في الأجل الطويل.
- أظهرت نتائج إختبار البواقي، أن بواقي النموذج تتوزع توزيعًا طبيعيًا عند المستويات الاحتمالية الإحصائية (0.01، 0.05)، وأيضًا النموذج المقدر يخلو من مشكلة الارتباط المتسلسل للأخطاء، كما لا يوجد ارتباط بين البواقي والمتغيرات المستقلة الداخلة بالنموذج، وذلك عند نفس المستويات الاحتمالية الإحصائية السابقة. كما تبين استقرار النموذج؛ مما يعني أنه لا يعاني من مشكلة ارتباط الأخطاء أو عدم ثبات التباين.
- توجد علاقات سببية تتجه من سعر النفط (OP) إلى كل من الناتج المحلي الإجمالي (GDP) عند مستوى معنوية 0.1، والإنفاق الحكومي (EXP) عند مستوى معنوية 0.01، وصافي الميزان التجاري (NBT) عند مستوى معنوية 0.05. وهذا يعني أن هناك احتمال قدره 90%، 99%، 95% من التغيرات في أسعار النفط تسبق التغيرات في كل من المتغيرات السابق الإشارة إليها على التوالي.
- أسفرت نتائج تحليل دوال الاستجابة عن وجود إستجابات معنوية فورية من قبل متغيرات الاقتصاد الكلي موضوع البحث تجاه حدوث صدمات في أسعار النفط، حيث إن حدوث صدمة إيجابية أو سلبية تؤدي إلى حدوث تغير في الناتج المحلي

الإجمالي والإنفاق الحكومي وصافي الميزان التجاري في نفس الاتجاه.

- أظهرت نتائج تحليل تفكيك التباين أن الصدمات في أسعار النفط تساهم بنسبة متوسطة في التغيرات في الإنفاق الحكومي، يليها الناتج المحلي الإجمالي ثم صافي الميزان التجاري.

التوصيات

- تنويع مصادر التمويل بالمملكة بين الدين العام والاحتياطيات الحكومية لمواجهة التحديات الناشئة عن تقلبات أسعار النفط بالشكل المناسب.
- تنويع القاعدة الاقتصادية ومصادر الدخل بالمملكة وعدم الاعتماد على النفط بشكل أساسي، بهدف تعزيز دور القطاعات الأخرى في الاقتصاد الوطني.
- تنويع الاستثمارات بالقطاعات غير النفطية لتحقيق المزيد من الاستقرار الاقتصادى.
- العمل على زيادة مساهمة قطاع الصناعات التحويلية في الناتج المحلي الإجمالي بالمملكة، أي: تنويع مصادر الربحية.
- تقليل وزن قطاعي النفط والغاز للحد من المخاطر الإقتصادية الشاملة دون التضحية بالنمو الاقتصادي.
- تنويع مزيج الطاقة لحماية الاقتصاد من صدمات الطاقة، مما يعزز بشكل أساسي حصص الموارد منخفضة الكربون لتحل بديلاً للنفط والغاز.
- إحلال الطاقة المتجددة محل النفط في توليد الطاقة، مما قد يسمح بزيادة الصادرات وزيادة مساهمة عائدات النفط في الناتج المحلي الإجمالي.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو ميري، عماد سالم محمد (2016). العوامل التي أثرت على تقلبات أسعار النفط العالمية وآثارها على اقتصادات دول مجلس التعاون الخليجي خلال الفترة 2000-2014. (رسالة ماجستير)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم الدراسات والبحوث الاقتصادية، القاهرة.

البكري، جواد كاظم عيد (2017). أثر صدمات أسعار النفط في بعض المؤشرات الكلية في الاقتصاد العراقي للمدة -1990 2015»، وقائع المؤتمر العلمي السنوي الثالث: الإصلاح منطلق للتنمية وإعادةبناءالعراق،(7-129)،مساراتمعاصرة. كلية الإدارة والاقتصاد، البصرة: الجامعة الأهلية، كلية شط العرب، وجامعة البصرة.

الكبيسي، محمد صالح والعبيدي، إسراء سعيد (2017). قياس وتحليل تأثير الصدمات الإنفاقية على بعض المتغيرات
الاقتصادية الكلية في العراق للمدة 1990-2014. الكويت: مجلة الكويت للعلوم الاقتصادية والإدارية، 26(2).

المصبح، عماد الدين والمرعي، محمد (2018). تأثير تغيرات أسعار النفط في الأداء الاقتصادي في

المملكة العربية السعودية:
دراسة تطبيقية. المعهد العربي للتخطيط، مجلة التنمية والسياسات الإقتصادية، 20(2)، 79-110. تم الإسترجاع في 30 سبتمبر 2022م من موقع: https://search.emarefa.net/detail/BIM-896459

بن عيسى، نزهة (2017). أثر الصدمات النفطية على بعض متغيرات الاقتصاد الكلي (الإنفاق الحكومي، البطالة، التضخم، المديونية)، دراسة تحليلية قياسية في الجزائر للفترة (1970-215) (رسالة ماجستير غيرمنشور). كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

بن سبع، حمزة (2012). أثر صدمات أسعار النفط على بعض المتغيرات الاقتصادية الكلية (عرض النقود، الإنفاق الحكومي، البطالة، والتضخم)، دراسة اقتصادية قياسية باستخدام تقنية»VAR» للفترة (1970-2010) (رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية). كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وعلوم التيسير، قسم العلوم الاقتصادية، جامعة الجزائر، الجزائر.

جوجورات (2015). الاقتصاد القياسي. تعريب وترجمة هند عبد الغفار، عودة؛ هفاف على حسن، الدش. المملكة العربية السعودية، الرياض: دار المريخ للنشر.

شيخي، محمد (2011). طرق الاقتصاد القياسي، محاضرات وتطبيقات. (ط1). الجزائر: دار الحامد للنشر.

مؤسسة النقد العربي السعودي. (2019). التقرير السنوي. المملكة العربية السعودية. تم الإسترجاع في 30 سبتمبر 2022 من موقع: https://www.sama.gov.sa/ar-sa/Pages/default.aspx

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel-Latif. H. and. Osman R. O. & Ahmed. H. (2018). *Asymmetric impacts of oil price shocks on government expenditures: Evidence from Saudi Arabia*, Cogent Economics & Finance journal, 6 (1), 1 –14. DOI: 10.1080/23322039.2018.151283 .

Abu Meri, E. (2016) *The factors that affected the fluctuations in global oil prices and their effects on the economies of the Gulf Cooperation Council countries during the period 2000-2014* (Master thesis) (in Arabic). Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, Institute of Arab Research and Studies, Department of Economic research and Studies, Cairo.

Al-Bakri, J. (2017). The Impact of Oil Price Shocks on Some Macro Indicators in the Iraqi Economy for the Period 1990-2015. (In Arabic). Proceedings of the Third Annual Scientific Conference: Reform as a starting point for development and rebuilding of Iraq (pp. 7-129), contemporary paths, College of Administration and Economics, Basra: Al-Ahlia University, Shatt Alarab College and Basrs University.

Alharbi. A (2020). *Economic effects of low oil prices in Saudi Arabia*, Int. j. inf. Tecnol, 13(1), 577-588. https://doi.org/10.1007/s41870-020- 00432-w

Al-Kubaisi, M.and Al-Obaidi, E. (2017). *Measuring and analyzing the impact of expenditure shocks on some macroeconomic variables in Iraq for the period 1990-2014* (in Arabic). Kuwait, Kuwait Journal of Economic and Administrative Sciences, 26 (2).

Al-Musbeh. E. & Al-Marei, M. (2018). *The effect of oil price changes on economic performance in Saudi Arabia: an empirical study* (in Arabic). Arab Planning Institute, Journal of Development and Economic Policies,79-110,)2 20 (, retrieved on September 30,2022 at https://search.emarefa.net/detail/BIM-896459.

Al-Qudah, Ali Mustafa (2014) "The Impact of Oil Price Shocks on Amman Stock Exchange Real Return", *International Journal of Business and Social Science,* 5(12), 224 – 235.

Benaissa, N (2017). *The Impact of oil shocks on some macroeconomic variables (government spending, unemployment, inflation, indebtedness), a standard analytical study in Algeria for the period (1970-2015)*. (Unpublished master's thesis) (in Arabic), Faculty of Economics, Commercial and Management Sciences, Larbi Ben

M'hidi University, Algeria.

Ben Sebaa, H (2012*). The impact of oil price shocks on some macroeconomic variables (money supply, government spending, unemployment, and inflation), An econometric study using the "VAR" technique for the period (1970-2010)"* (Unpublished master's thesis) (In Arabic). Faculty of Economic Sciences, Commercial Sciences and Facilitation Sciences, Department of Economics, University of Algiers, Algeria.

Bhanumurthy. N. R. Dase. S. & Bose. S. (2012). *Oil Price Shock, Pass-through Policy and its Impact on India*. Working Paper No. 2012-99, National Institute of Public Finance and Policy New Delhi. http://www.nipfp.org.in.

Brucal, Arlan and Roberts Michael J (2018)." *Not All Regions Are Alike: Evaluating the Effect of Oil Price Shocks on Local and Aggregate Economies"* the Economic Research Organization, at the University of Hawai`I(UHERO), USA, working paper No. 2108 – 4. 22.

Dikey. D.A., & W.A. Fuller. (1981). *Likelihood Ratio Statistics for Autoregressive Time Series with a Unit Root*. Econometrica, 49.1057-1072 ,(2)

Dizaji, S. F (2014). *The effects of oil shocks on government expenditures and government revenues nexus* (with an application to Iran's sanctions). Economic Modelling, 40(3 .299-313 .(DOI: 10.1016/j.econmod.2014.04.012.

Faruk, B. Umar and Ibrahim, A. Sami (2016)." Impact of oil price volatility on macro- economic variables in Nigeria (1970 – 2015)", Corresponding address: Department of Economics, Umaru Musa Yaradua University, Katsina.

Gujart. (2015). *Econometrics*". (In Arabic). (Hind Abdul Ghaffar, Odeh and Hafaf Ali Hassan Al- Dash, Arabicized and trans.) Saudi Arabia: Dar Al-Marikh Publishing.

Granger. C. W. (1988). *some recent development in a concept of causally* .Journal of econometrics, Elsevier, 39(1-2), 199- 211.

Hamdi, H & Sbia, R (2013). *Dynamic relationships between oil revenues, government spending and economic growth in an oil- dependent economy*. Economic Modelling, Elsevier, 35(C), 118-125.

Lardic. S., and V. Mignon. (2006). *Oil prices and economic activity: An asymmetric cointegration approach* . Energy Economics, Elsevier, 34(1). 847-855.

Madurai, P. Srithar, Maduri. N. Bairavi. and Mariselvam, M. Com (2016). "*Dynamic correlation between Oil prices and macro economic channels: The case of USA economy* ». International Journal in Commerce, IT & Social Sciences, IJCISS 3(4).

McIntosh. M (2020). *How 2020's Oil Prices Will Challenge Saudi Arabian Economic Diversification.* Titan, Risk Analysis Insights, News, Middle East & North Africa Atlas Institute for International affairs.

Morana, Claudio (2017). *"Macroeconomic and Financial Effects of Oil Price Shocks: Evidence for the Euro Area*", Universita di Milano Bicocca, CeRP-Collegio Carlo Alberto (Moncalieri, Italy) and Rimini Centre for Economic Analysis (Rimini, Italy). 64. 82-96. https://doi.org/10.1016/j.econmod.2017.03.016.

Nazir.S.& Hameed (2015). *Impact of Oil Price and Shocks on Economic Growth of Pakistan*: Multivariate Analysis (Sectoral Oil Consumption). Business and Economics Journal, 6 (1) ,182. DO-10.4172/2151-6219.1000182.

Popova. L. and. Rasoulinezhad. F. J. E (2016). *Oil Price Shocks and Russia's Economic Growth*: The Impacts and Policies for Overcoming Them. World Sociopolitical Studies, 1 (1).1-31. DOI: 10.22059/wsps.2017.62277.

Sanchez. M. and Jimenez, R. Rodriguez (2004) "*Oil price shocks and real GDP growth: Empirical evidence for some OECD countries*", European Central Bank, working paper series, NO. 362.

Saudi Arabian Monetary Agency – SAMA (2019*). Annual report*, Kingdum of Saudi Arabia. Retrieved on 30th September, 2020 at http://www.sama.gov.sa.

Schwarz. A. (1978). *Estimating The Dimension of a model*. Annals of statistics, 6 (2).461- 464

Sheikhi, M. (2011). *Econometrics methods, lectures and applications* (1st ed. in Arabic). Algeria: Dar Alhamed Publishing.

درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي

سعود بن جبيب الرويلي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1443/5/16هـ، وقبل للنشر في 1443/7/28هـ)

ملخص: تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (322) معلماً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة من إعداده مكونة من (34) فقرة موزعة على أربعة مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم، التغذية الراجعة)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الإشراف الذاتي لمجالي(التغذية الراجعة والتنفيذ) كانت متوسطة، بينما كانت لمجالي (التقويم والتخطيط) منخفضة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة للإشراف الذاتي تبعاً لمتغير التخصص، لصالح التخصص العلمي في جميع المجالات، بينما لم يكن هناك فروقٌ دالة إحصائياً في درجة ممارسة المعلمين للإشراف الذاتي في المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

كلمات مفتاحية: الإشراف التربوي، الإشراف الذاتي، المرحلة المتوسطة.

*****

Degree of Self-Supervision Practice by Middle School Teachers in Arar City

Saud Jubaib Alrawaili (*)
Northern Border University

(Received 20/12/2021, accepted 1/3/2022)

Abstract: The study aims at revealing the degree of teachers' self-supervision practice from middle school teachers' perspectives in Arar City. The study sample consisted of 322 teachers and a researcher-devised questionnaire composed of 34 items according to four domains (planning, execution, assessment, and feedback). The findings of the study revealed that the degree of self-supervision by middle school teachers in Arar was within the medium range. They also showed that the self-supervision of the two domains (feedback and implementation) was medium, whereas the other domains (assessment and planning) were low. There were statistically significant differences in the degree to which middle school teachers practiced self-supervision according to the variable of specialization in favor of scientific specialization and in all domains, while there were no statistically significant differences attributed to the variable of years of experience.

Keywords: Educational Supervision, Self-Supervision, Middle School.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية ص ب: 8027- رمز بريدي: 73241 الرقم الإضافي 3078، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor Department of Curricula and Teaching Technologies, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box 8027, Code:73241 Arar City, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061558

e-mail: saud.alrawaili@nbu.edu.sa nsj98@hotmail.com

مقدمة:

يعتبر تطوير العملية التعليمية مطلبًا مهمًا لتطوير بقية مناحي الحياة في المجتمع، ولعل التغيرات السريعة التي تمر بها المجتمعات تتطلب تناغما في التطوير والتغيير لجميع العوامل المحيطة بالعمل التعليمي، وحيث إن المعلم يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية في مجملها، فتحقيق المدرسة لأهدافها يرتبط بأداء المعلم وإدراكه لحجم التغيرات، ولحجم المسؤولية الملقاة عليه، وكذلك إدراكه وتقديره الذاتي لاحتياجاته التدريبية والتطويرية.

ويشير يوشي وكاجون وأوكاتا Uche& Kae-gon& Okata, (2016, p83) إلى أن التحديات المعاصرة تتطلب من المعلم التفاعل مع مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تشمل التفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون والإبداع، والابتكار، والمعلومات، والإعلام، ومهارات التكنولوجيا، ومهارات الحياة، والمبادرة، والتوجيه والإشراف الذاتي، والمهارات الاجتماعية والثقافية، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية.

والإشراف التربوي بمعناه الحديث وفق رأي نبراي (1999، ص20) اتسع بحيث أصبح يشمل جميع العناصر المكونة للعملية التعليمية وعلى رأسها المعلم الذي يعتبر هو الركن الأهم لتلك العملية، فغاية الإشراف التربوي الأساسية تحسين العملية التعليمية؛ حيث يعد المعلم العنصر الرئيس في تحسين العملية التعليمية من خلال رفع كفايته في العطاء، والمساهمة في الأعمال والأنشطة التي يقوم بها داخل الصف، وخارجه.

وهنا يؤكد الطعاني (2007، ص23) أن المشرف التربوي الجيد هو الذي يعمل على مساعدة المعلمين في النمو المهني؛ بإبراز قدراتهم ورعاية ميولهم الخاصة، ومساعدتهم في فهم الاتجاهات الاجتماعية السائدة، وتفسيرها، وفي وضع المناهج والبرامج التي تنبع من حاجات التلاميذ، واستمالة المعلمين وترغيبهم في التعرف على أحدث طرق التدريس، وأكثر وسائله جدّة لتجريبها، والعمل بما هو مناسب منها، وفي العمل الدائم على تطوير الأداء التدريسي (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً).

ومن الأهمية أن يعرف القائد التربوي ذاته (سواء المعلم أو المشرف أو المدير مدرسة) وأن يستطيع تقدير وتقويم هذه الذات؛ ذلك لأن معرفة القائد لنفسه وقدرته وإمكاناته تساعد هذه المعرفة على النجاح في عمله وزيادة فاعليته، وتوسع درجة الحماس في انجاز مهامه والتفوق فيها، وتحقيق الأهداف. (عبد الهادي، 2002، ص 160)

فالمشرف التربوي من واجبه مساعدة المعلمين على أن يبذلوا جهدهم من أجل الحصول على

المعلومة وممارسة المهارة، وتطوير أنفسهم وفق المستجدات، حتى لا يعتمدوا عليه اعتمادا كليا، ويصبحوا وفقا لما ذكره الأسدي وإبراهيم (2007، ص 132) اتكاليين.

ويؤكد السعود (2002، ص198) أن الإشراف الذاتي يلعب دوراً حيوياً وبارزاً في تحقيق الهدف العام لعملية الإشراف التربوي وهو تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومن هنا يأتي الالتفات إلى هذا المصدر الإشرافي باعتباره جزءًا ضروريا من عملية الإشراف التربوي، وعنصراً مساعداً لها نحو شمولية أكثر، لفهم قدرات المعلم التعليمية والوقوف على فعالية أدائه الصفي.

مما سبق نستنتج أن المعلم مطالب بالنظر الجاد لتقييم ذاته والتأمل في أدائه، والعمل على تطوير الجوانب التي يستشعر أنه بحاجة لتطويرها، خاصة مع تبني كثير من النظم التعليمية (ومنها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية) مشروع الرخصة المهنية؛ التي ستكون شرطاً لممارسة مهنة التدريس، ولن تمنح للمعلم إلا بعد تجاوز الكثير من المعايير المهنية، وهذا يدعو المعلم لممارسة جادة للإشراف الذاتي، فلن يكون أحد أكثر دراية من المعلم بنفسه وقدراته الذاتية؛ إن مارس ذلك بموضوعية.

ولقد أورد هول وسيمرال Hall& Simeral (2015, p39) تصورًا لدورة التفكير التأملي لدى المعلم؛ لبناء قدرته على النجاح في الفصل الدراسي في ممارسته للإشراف الذاتي، أشار فيه إلى أربع ممارسات فكرية تأملية تحدد سلوك التفكير الفعال للمعلم في تطوير ذاته؛ تتمثل بالوعي بواقع التعليم من إدراكه لواقع طلابه والمحتوى الذي يقدمه، والقصد من الإجراءات التدريسية تخطيطاً وتنفيذاً، والقدرة على التقويم بدقة لمعرفة جوانب التميز والقصور من خلال أثر العملية التدريسية على تعلم الطلاب، والقدرة على ضبط العمل من التفاعل مع نتيجة التقييمات المستمرة.

ويتميز المعلم المتأمل (الذي يمارس الإشراف الذاتي مع نفسه) بخمس سمات وفقا لما ذكره العبد الكريم (2005, ص42):

- يحاول حل ما يعترضه من مشكلات في المدرسة.
- لديه وعي بالفرضيات التي ينطلق منها في تدريسه، ويخضع هذه الفرضيات للبحث.
- متنبه للسياق المؤسسي والثقافي الذي يدرس فيه، وأثره في تدريسه.
- يشارك في جهود الإصلاح والتغيير في المدرسة.
- يتحمل مسؤولية نموه المهني.

والمشرف التربوي من أدواره استنهاض همة المعلم لتطوير ذاته؛ لأنه أقدر الناس على فهم

الاحتياجات التدريسية والتربوية لنفسه ومعالجتها وهو ما يسمى الإشراف الذاتي، وهذا ما أشار إليه عايش (2008، ص 65) حيث أكد على أن الإشراف التربوي الحديث إشراف يهدف إلى بناء الإشراف الذاتي لدى المعلمين ليصبح كل معلم مقوما لنفسه، ووفق رأي جودوين وهول (Goodwin& Hall (2019, p7 غالبا ما تأتي عملية تطوير المعلم من القيادات التعليمية والإشرافية إلى المعلمين بطريقة هرمية؛ لخلق شخصية فاعلة للمعلم، ومع ذلك فالنتائج كانت دون المأمول، فلم لا يتم تشجيع المعلمين على أن يطوروا أنفسهم بأنفسهم، أي أن يقوم المعلم بدور المشرف التربوي على نفسه.

فالإشراف الذاتي وفقا لما ذكره البابطين (2005، ص81) نقلا عن جلاتهورن (Glat-thorn) تلك العملية التي يقوم بها المعلم بجمع معلومات عن نفسه في مجال عمله التدريسي، ويصدر أحكامه الخاصة من أجل تطوير مهاراته التعليمية، وتحسين أدائه الصفي.

وقد حدد شور وآخرون Shurr et al. (2014, p24-32) خطوات الإشراف الذاتي (تطور المعلم المهني الموجه ذاتياً) بسبع خطوات يمكن تلخيصها بالتالي:

الخطوة الأولى: إجراء تقييم ذاتي، من خلال مراجعة المعلم لنفسه مراجعة تأملية لمهاراته وقدراته والاستعانة ببعض الزملاء في ذلك، وهذه الخطوة أشار إليها كل من كامبل جونز وكامبل جونز Campbell-Jones& Camp-bell-Jones (2002, p134) بمسمى التفكير التأملي، وهو حوار داخلي مع نفسه حيث يدعو الشخص لمراجعة تصوراته ومعتقداته، والمعلمون عندما يمارسون التفكير التأملي وفقا لما ذكره غيث والجابري Gheith& Al-jaberi (2018, p162) يصبحون أكثر وعيا بالممارسات الصفية وبالتالي أكثر قدرة على التحليل والتفكير النقدي والتقييم الذاتي.

الخطوتان الثانية والثالثة: تقييم التقييم الذاتي وتحديد الأهداف، وتتضمنان وضع خطة للاحتياجات المهنية التي حددها المعلم لنفسه، وتحديد أهداف قابلة للقياس مربوطة بمدة تحقق محددة، وكذلك تحديد ما يستلزم من احتياجات لتحقيق الأهداف.

الخطوة الرابعة: تجييش الدعم من خلال الزملاء الثقات وهذا ما أشار إليه كوجزال Coggshall et al. (2012) وآخرون باعتبار دعم الأقران عاملا مهما في التعلم المهني.

الخطوتان الخامسة والسادسة: جمع البيانات ومراقبة التقدم، بحيث يراجع المعلم أهدافه ويراجع تقدمه في ضوئها، وإجراء أي تعديلات أو خطط بديلة.

الخطوة السابعة: الاحتفال بالنجاح الذي تحقق على مدى عام، من خلال قياسه بما تحقق وفق

ما خطط التطوير التي أعدها المعلم لنفسه.

والمعلم في الإشراف الذاتي يمارس عمله وفق قواعد منظمة ومحددة ذكرها عبيدات وأبو السميد (2007، ص 80) تتمثل فيما يلي:

- يخصص سجلا يوثق فيه كتابيا كل ما يمر به من أحداث يومية أو دورية.
- يتأمل كل الأحداث التي مرت به ويحللها لاختيار أنجع الخيارات التي تعالج ما يمر به من مشكلات.
- المعلم المتأمل يستخلص العبر والدروس للمستقبل من تحليل الأحداث التي مرت به بحيث لا يكتفي بمواجهة المشكلات.
- المعلم المتأمل يميل دائما إلى الاستقلال والاعتماد على الذات، فلا يكون عبئاً على المشرف التربوي، بل يحاول إيجاد حلول لمشكلاته بنفسه.
- المعلم المتأمل يقوم نفسه ذاتياً؛ حيث يضع أدواته ويستخدم ذلك دورياً.

وممارسة الإشراف الذاتي تقوم على فرضيتين أساسيتين وفقاً لما ذكره العبد الكريم (2005، ص41) هما المسؤولية الذاتية في عملية التطوير المهني، والحصول على المهارات اللازمة لمراجعة وتحليل دراسة أساليب المعلم ذاتياً.

ويؤكد الطعاني (2007، ص109) أن نمط الإشراف الذاتي يطالب المعلم بدراسة العلاقة بين النظريات والممارسات وصلتها بحياة الطالب الدراسية، ويدعو المشرف التربوي والمعلم إلى إعادة تقويم القيم والمعتقدات والنظريات والافتراضات في مجال الإشراف والتدريس.

والإشراف الذاتي له مجموعة من الفوائد والمميزات وعليه بعض المآخذ وفقا لما ذكره السعود (2002، ص 199) يمكن تلخيصها فيما يلي:

- أن الإشراف الذاتي هو الهدف النهائي لأي نظام إشرافي يرمي إلى رفع كفايات المعلم المهنية، فالمعلمون كمهنيين يرون أن الدافع الفعال نحو تطوير أدائهم هو ما يصدر عنهم شخصيا.
- أن استخدام المعلم لهذا النوع الإشرافي يدفعه إلى مشاركة زملائه في البحث عن وسائل تطوير كفاءته المهنية والتدريسية.
- أن الكثير من الدراسات أشارت نتائجها إلى أن التقويم الذاتي أكثر الأساليب التقويم قبولاً واستحساناً.
- يؤخذ على هذا النوع الإشرافي عامل اللاموضوعية في تقويم الذات، حيث يميل المعلمون ذوو المستوى المتوسط وما دونه إلى المبالغة في تقويم أنفسهم، فيما يكون العكس للمميزين من المعلمين حيث يعطون أنفسهم أقل مما يستحقون.

وترى حنان مكي (2007، ص 79) أن الإشراف الذاتي (التأملي) هو أكثر عمقا وأخلاقية، حيث يعطي الفرصة للمعلم لمراجعة أدائه ذاتياً بعيداً عن الإشراف التربوي التقليدي، كما أنه خطوة باتجاه تمهين التعليم وإعطاء حق اتخاذ القرارات المهنية المتعلقة بممارساتهم، وهذا يتطلب الدعم من قبل جهاز الإشراف التربوي بالتشجيع وفتح الآفاق للمعلم في ذلك، وهذا ما أكد عليه تراك (Trac, 1998) وفقا لما نقله العبدالكريم (2005، ص19) حيث ذكر أن المعلمين قادرون على تحمل مسؤولية نموهم المهني وقادرون على الإشراف على أنفسهم وتوجيهها عندما تتوفر المصادر والدعم.

من خلال ما سبق يمكن القول: إن الإشراف الذاتي (التأملي) يعد منطلقاً مهما نحو تشجيع المعلم في التأمل في ممارساته التدريسية تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً، ومراجعتها ذاتيا وتحديد احتياجاته لتطويرها، والتعاون مع من يراه سواء الزملاء أو مراكز التدريب أو المشرف المختص أو المصادر التقنية، والعمل على التغذية الراجعة، والإشراف الذاتي لا يعني تخلي المشرف التربوي عن دوره، وإنما تشجيع المعلم ليأخذ الدور المناسب في تقويم ذاته وتحديد حاجاته وتطوير نفسه بالوسائل المناسبة، حيث يمثل الدافع الذاتي للتطوير أهم من أي دوافع أخرى.

ولقد تناولت بعض الدراسات الإشراف الذاتي أو بعض جوانبه، ودوره في تطوير العملية التعليمية ومنها دراسة فريسرسيتو وآخرين (Fraser-Seeto,& et al. 2015) حيث هدفت إلى الاطلاع على آراء المعلمين تجاه تعليم الموهوبين، من خلال حزمة من التطوير المهني الذاتي، وقد طبقت الدراسة على المعلمين في 96 مدرسة، وأشارت النتائج إلى نقص المعرفة والاستيعاب لحزمة التطوير المهني الذاتي لدى المعلم.

وهدفت دراسة ميرزاجيتوفا وأخميتوف (Mir-zagitova & Akhmetov 2015) إلى معالجة واقع المدرسة الروسية التي تعاني من عدم وضوح الآفاق ومتطلبات المعلم الحديث من تدريب وتعليم مستمر؛ في ظل التغير المتسارع في مجال المعلومات، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ضرورة إعداد معلم المستقبل بطرق احترافية تتضمن مزيجا من التعليم والتدريب، وكذلك تدريب الطالب المعلم على التطوير الذاتي للكفاءة التربوية، وبناء علاقة مسؤولة لدى المعلم والنمو المهني الذاتي باعتبار النمو المهني الذاتي العامل الأكثر أهمية في التكوين المهني والنجاح في مهامه كمعلم.

وهدفت دراسة أبي جادو (Abu Jado 2015) إلى معرفة تأثير استخدام المجلات التعليمية على التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير التأملي لدى

عينة من المعلمين قبل الخدمة المسجلين في مقرر علم النفس التربوي بكلية العلوم التربوية والآداب (FESA) في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (61) مشاركا لتحقيق الغرض من الدراسة، تم تطبيق مقياسي التعلم الذاتي والتفكير التأملي. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المفحوصين في مجالات التفكير التأملي في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكشفت النتائج أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الأفراد في مجالات التنظيم الذاتي التعلم في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة يوشي وآخرين Uche, et al. 2016)) إلى البحث في مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية للقرن الحادي والعشرين في المدارس الثانوية في ولاية ريفرز، بلغ حجم عينة الدراسة 860 معلماً، الأداة المستخدمة كانت استبانة صممها الباحث بعنوان مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية للقرن الحادي والعشرين، كشفت النتائج أن مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية للقرن الحادي والعشرين معتدلة وليست مشجعة للغاية، ولا يستخدم المعلمون التكنولوجيا في التدريس في الفصول الدراسية وقد أثرت بيئة القرن الحادي والعشرين على مجالات المواد التعليمية واستراتيجيات التدريس وغيرها، بناءً على النتائج ، تمت التوصية بالسماح للمعلمين بتشكيل مجموعات نمو مهني ذاتي تضم مجموعة من الزملاء الأكفاء في التكنولوجيا، وأن تركز برامج النمو المهني الحكومية على مهارات القرن الحادي والعشرين و استراتيجيات التدريس والتعلم القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وهدفت دراسة ماكندري وواشورن McK-endree & Washurn (2017) إلى استقصاء فهم وتنفيذ مجموعة من المعلمين لاستراتيجيات الإشراف الذاتي في نموهم المهني، وفي ممارساتهم التعليمية، حيث استخدم الباحثان المنهج النوعي من خلال المقابلات لثلاث مرات (باستخدام التفاعل الرمزي كنظرة فلسفية وتقنية سيدمان للمقابلات) مع أربعة معلمين في مدرسة كانساس الثانوية الريفية، تشير النتائج إلى استخدام المشاركين الاستراتيجيات المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا، وكذلك تأثير الاعداد قبل الخدمة على التعلم المنظم ذاتيا (مثل التعليم التدريس المصغر وخبرات الطلاب في التدريس).

وهدفت دراسة غيث والجابري Gheith& Al-jaberi (2018) إلى التعرف على مستويات ممارسات المعلمين التأملية، وكذلك اتجاهاتهم نحو التطوير الذاتي المهني، استخدم الباحثان

المنهج الوصفي، حيث تم استخدام مقياسين في هذه الدراسة ؛ الأول يتكون من (28) فقرة لقياس ممارسات المعلمين التأملية في 6 أبعاد، اما المقياس الثاني يتكون من (18) فقرة لقياس الاتجاهات نحو التطور المهني، وتكونت عينة الدراسة من (162) معلماً ومعلمة من المدارس الخاصة في عمان، النتائج أشارت إلى أن مستوى ممارسات المعلمين التأملية على المقياس ككل كانت ضمن مستوى مقبول؛ وأشارت النتائج إلى أن مواقف المعلمين تجاه التطوير المهني كانت إيجابية، كذلك وجود ارتباط قوي بين الممارسات التأملية للمعلمين والمواقف تجاه التطوير الذاتي.

كما أجرى بوزكورت (2020) Bozkurt دراسة هدفت إلى مسح آراء مرشحي معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقييم الذاتي وتقييم الزملاء؛ ويعد التقييم الذاتي جانبا من جوانب الإشراف الذاتي، استخدم الباحث المنهج الوصفي وبيانات نوعية من عينة مكونة من 21 معلماً من المرشحين، تم جمع بيانات البحث باستخدام شبه منظم مقابلة وملاحظات الباحث. النتائج أظهرت أن التقييم الذاتي وتقييم الزملاء يمكن أن يكون بمثابة أداة قوية ونشاطا تعليميا، وليس مجرد أداة تقييم، كما أشارت النتائج إلى أن التقييم الذاتي وتقييم الزملاء يدعمان تنمية المهارات، مثل التنظيم الذاتي، والتفكير النقدي، واتخاذ القرار، وقد أفاد المرشحون كمعلمين أن التقييم الذاتي وتقييم الزملاء لها آثار إيجابية، مثل إدراك أوجه القصور، التعلم عن طريق الاستفادة من أداء بعض الزملاء، فالتقييم الذاتي وتقييم الأقران يسهل تطوير بيئة تعليمية أكثر تعاونًا، ومناسب للاحتياجات التربوية الأولية للطلاب المعلمين في القرن الحادي والعشرين.

وهدفت دراسة كسابوجلو (2020 Kasapoglu) إلى تقييم تصورات المعلمين حول سلوكياتهم القيادية ومستوى التطوير الذاتي لديهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم مقياسي «قيادة المعلم» و «تطوير الذات» حيث تم تطبيق الدراسة على 305 معلما منهم 235 معلماً في المدارس الثانوية الحكومية و 70 معلما في المدارس الثانوية الخاصة في مقاطعة طرابزون في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة أنه تم تقييم تصورات المعلمين لسلوكياتهم القيادية ومستوى التطوير الذاتي في معظم الفترات الزمنية ، وأشارت النتائج لوجود فروق في السلوكيات القيادية لصالح معلمي المدارس الخاصة، وفروق في سلوكيات التطوير الذاتي لصالح المعلمات، كما أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين تصورات المعلمين حول قيادتهم وقدرتهم على التطوير الذاتي ضعيفة في الاتجاه الإيجابي، و أوصت الدراسة باختيار معلمين يحرصون على التطوير المهني ولديهم

مهـارات قياديـة.

وهدفـت دراسـة نوكلانـج (Noklang 2020) إلـى التعـرف علـى أثـر برنامـج الترفيـه المجتمعـي (CBRP) علـى تطويـر مهـارات التعلـم الذاتـي (SDLS) بيـن المعلميـن المرشـحين وتقييـم رضاهـم عـن CBRP))، طبـق الباحـث الدراسـة علـى عينـة مكونـة مـن 60 معلمًـا مرشـحًا مـن جامعـة (Srinakharinwirot) فـي تايلانـد، تـم تقسـيمهم بالتسـاوي إلـى مجموعتيـن (تجريبيـة وضابطـة) باسـتخدام أخـذ العينـات متعـددة المراحـل، وأشـارت النتائـج إلـى أنـه بعـد تـم الانتهـاء مـن برنامـج الترفيـه المجتمعـي، كانـت نتائـج مهـارات التعلـم الذاتـي للمجموعـة التجريبيـة أفضـل بفـروق ذات دلالـة احصائيـة.

وبمراجعـة هـذه الدراسـات؛ نلاحـظ أن هنـاك دراسـات ركـزت علـى ضـرورة معالجـة النمـو المهنـي وتفعيـل الإشـراف الذاتـي مـن مرحلـة الإعـداد فـي مؤسسـات إعـداد المعلـم، مثـل: دراسـة ميرزاجيتوفـا وأخميتـوف Mirzagitova & Akhmetov 2015)، ودراسـة أبـي جـادو Abu Jado 2015) وهنـاك دراسـات ركـزت علـى معالجـة فهـم واسـتيعاب المعلميـن للإشـراف الذاتـي مثـل دراسـة فريسرسـيتو وآخريـن Fras-er-Seeto,& et al. 2015) ودراسـة ماكنـدري وواشـورن McKendree & Washurn 2017)) ، وهنـاك دراسـات تناولـت تصـور المعلميـن لقدرتهـم علـى التطويـر الذاتـي مثـل دراسـة كسـابوجلو Kasapoglu 2020) وهناك دراسـات تناولـت أثـر البرامـج التدريبيـة علـى تطويـر مهـارات الإشـراف الذاتـي، مثـل دراسـة نوكلانـج Noklang 2020)، كمـا أن هنـاك قلـة بالدراسـات المحليـة والعربيـة فـي مناقشـة جوانـب الإشـراف الذاتـي، وتتفـق الدراسـة الحاليـة مـع الدراسـات السـابقة فـي العينـة المسـتخدمة، حيـث كان التطبيـق فـي تلـك الدراسـات علـى عينـة مـن المعلميـن، وبالمثـل الدراسـة الحاليـة تـم تطبيقهـا علـى عينـة مـن المعلميـن، فيمـا تختلـف الدراسـة الحاليـة عـن الدراسـات السـابقة فـي تناولهـا لواقـع ممارسـات المعلميـن للإشـراف الذاتـي مـن وجهـة نظرهـم، وفـي أربعـة مجـالات (التخطيـط – التنفيـذ – التقويـم – التغذيـة الراجعـة) تمثـل أهـم الممارسـات التدريسـية، وقـد اسـتفاد الباحـث مـن تلـك الدراسـات الاطـلاع علـى المنهـج المسـتخدم، والأطـر النظريـة لتلـك الدراسـات.

ولاحـظ الباحـث قلـة الدراسـات العربيـة التـي تناولـت موضـوع الإشـراف الذاتـي والممارسـات التأمليـة الإشـرافية لـدى المعلميـن، ممـا يعنـى أن هـذه الدراسـة قـد تسـد ثغـرة بحثيـة، وقـد تدفـع الباحثيـن والمهتميـن لمنطلقـات بحثيـة أخـرى فـي هـذا المجـال.

مشكلة الدراسة:

غالبـاً مـا تـأتي عمليـة حـث المعلـم علـى التطويـر

من أعلى إلى أسفل؛ أي من القيادات المدرسية والإشرافية إلى المعلمين بطريقة هرمية، ومع ذلك النتائج كانت دون المأمول، فاليوم مفهوم الإشراف التربوي بأساليبه التقليدية قد لا تنسجم مع متطلبات المرحلة الحالية خصوصاً في ظل توافر المعرفة؛ حيث فرضت المتغيرات التقنية أسلوباً ذاتياً في الحصول على المعرفة، وهذا يتيح الفرصة للمعلم في البحث في الجوانب التي يحتاجها والتي قد لا يصرح للمشرف التربوي بها، فتكون الممارسة الذاتية داعمة لعمل المشرف التربوي في تطور أداء المعلمين، وكذلك في ضوء فرض اختبارات الرخصة المهنية على المعلمين، مما سيشكل تحفيزا للمعلم لتطوير ذاته، حتى يستطيع أن يترقى وأن يستمر في مهنته، وكل ذلك مبرر قوي لتشجيع المعلمين على أن يطوروا أنفسهم بأنفسهم؛ من خلال ممارسة دور المشرف الذاتي، والعمل على إثارة هذه الممارسة لدى المعلمين خاصة مع ما يلاحظ من أن برامج التطوير المهني للمعلمين ما زالت دون المستوى المأمول، وأيضاً لم يكن الإشراف الذاتي (والتطوير الذاتي عموماً) محل الاهتمام والتشجيع، وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة فريسرسيتو وآخرين Fra-ser-Seeto,& et al. (2015) والتي أشارت نتائجها إلى نقص المعرفة والاستيعاب لحزمة التطوير المهني الذاتي لدى المعلم، ودراسة ميرزاجيتوفا وأخميتوف Mirzagitova & Akhmetov (2015) التي أوصت بضرورة بناء علاقة مسؤولة بين المعلم والنمو المهني الذاتي، باعتبار النمو المهني الذاتي العامل الأكثر أهمية في التكوين المهني والنجاح في مهامه، ودراسة يوشي وآخرين Uche, et al. 2016)) التي أوصت بالسماح للمعلمين بتشكيل مجموعات نمو مهني ذاتي، ودراسة غيث والجابري Gheith& Aljaberi (2018) التي أشارت نتائجها إلى انخفاض الممارسات التأملية لدى المعلمين، وعلى المستوى المحلي أوصت دراسة العجاجي (2017) بتحفيز المعلمين للسعي للتطوير المهني ذاتياً، وهذا يتطلب استخدام مهارات الإشراف الذاتي.

ونظراً لقلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت الإشراف الذاتي حسب علم الباحث، تأتي هذه الدراسة التي تسعى لمعرفة درجة ممارسة المعلم لعملية الإشراف الذاتي من وجهة نظره، وقد تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) من وجهة نظرهم؟
2. ما درجة اختلاف أراء أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) باختلاف متغيري (التخصص، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) من وجهة نظرهم.
2. الكشف عن درجة اختلاف أراء أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) باختلاف متغيري (التخصص، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية:

- قلة الدراسات في مجال الإشراف الذاتي للمعلمين في الدراسات العربية.
- إفادة الباحثين والمهتمين بأداة مقننة لمعرفة واقع درجة ممارسة المعلمين للإشراف الذاتي.
- توفر الدراسة الحالية إطاراً نظرياً تنطلق منه الدراسات الأخرى المهتمة بهذا المجال البحثي.

الأهمية التطبيقية:

- إفادة الإشراف التربوي والقيادة المدرسية في تفعيل هذا النمط الإشرافي وتدريب المعلمين عليه.
- المساهمة في تحسين الممارسات الإشرافية بما يخدم العملية التعليمية.
- المساهمة في تقديم صورة للمسؤولين في إدارات الإشراف التربوي والقيادات المدرسية عن واقع الميدان التربوي، مما قد يدفعهم للتطوير ومعالجة الضعف.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالآتي:

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدينة عرعر في منطقة الحدود الشمالية.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 1442هـ.

الحدود الموضوعية: دراسة درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي ضمن أربعة مجالات تم تحديدها انطلاقاً من مراحل الأداء التدريسي للمعلم (التخطيط، التنفيذ، التقويم،

التغذية الراجعة)، وكذلك تتحدد بالأداة المستخدمة وهي استبانة ممارسة الإشراف الذاتي.

مصطلحات الدراسة:

المرحلة المتوسطة: يعرفها الباحث إجرائيا بأنها مرحلة دراسية تلي المرحلة الابتدائية في نظام التعليم العام السعودي وتسبق المرحلة الثانوية، ومدتها ثلاث سنوات، يلتحق بها الطلاب بعد عمر الثانية عشرة تقريبا.

الإشراف الذاتي:

يعرفه العبد الكريم (2005) بأنه تأطير للإشراف التربوي بمفهومه الحديث؛ «بحيث يكون تمحوره حول المعلم بدل أن كان يتمحور حول المشرف وقناعاته ورؤاه، ويقوم فيه المعلم بدور المهني النشط بدل أن كان سلبيا متلقياً، وتجعل الإشراف عملية نمو مستمرة لا ترتبط بشخص محدد، وبالتالي تجعل المدرسة مؤسسة متعلمة دائمة وذاتية التجدد». ص45

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: قدرة معلم المرحلة المتوسطة على الإشراف على أدائه ذاتيا في مجالات تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التدريسية، وتحديد أوجه القصور لديه، والعمل على تطوير الأداء الذاتي من خلال التغذية الراجعة التي يجريها لنفسه وفق احتياجاته المهنية، ويمكنه الاستعانة بقناعة ذاتيه بمجموعة الأقران، أو المشرف التربوي، أو أي مصدر آخر، ويقاس ذلك إجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم في الأداة المعدة لذلك.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

يعد المنهج الوصفي (المسحي) منهجاً يهدف إلى وصف الظواهر، والأحداث، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد هي عليه في الواقع (شعيب وشعيب، 2016، ص25)، وقد تم استخدام هذا المنهج في الدراسة الحالية لمناسبته لطبيعتها.

ثانياً: أفراد الدراسة ومجتمعها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر والبالغ عددهم (425) معلماً وفقاً لإحصائية إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية، وتم تطبيق الدراسة على جميع أفراد المجتمع وهم معلمو المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر في المملكة العربية السعودية، إذ اختير هذا المجتمع بوصفه مجتمعا متيسرًا للباحث، لأسباب عملية منها توفر أفراد الدراسة، والإمكانات المتاحة والتي ساعدت الباحث على تطبيق أداة الدراسة بتوزيعها إلكترونيا على المجتمع باستثناء (30) معلما تم استخدامهم كعينة استطلاعية لقياس الصدق والثبات، وبعد فرز الاستجابات على فقرات أداة الدراسة، تبين أن عدد الاستجابات التي أعيدت (344) استجابة ، واستبعد منها (20) استجابة لعدم اكتمالها، وبالتالي أصبح عدد أفراد الدراسة (322)، بنسبة مئوية بلغت (76%) من مجتمع الدراسة والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1):

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة المئويّة
التخصص	علمي	218	0.68
	أدبي	104	0.32
عدد سنوات الخبرة	(5-1)	63	0.19
	(10-6)	199	0.62
	أكثر من عشر سنوات	60	0.19
المجموع الكلي		322	100%

ثالثاً: أداة الدراسة

1) استبانة الإشراف الذاتي: للتعرف على درجة ممارسة المعلمين للإشراف الذاتي، قام الباحث مستفيدا من الدراسات السابقة وخبرته ببناء استبانة الإشراف الذاتي والمكونة من (34) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: التخطيط (8) فقرات، التنفيذ (8) فقرات، التقويم (10) فقرات، التغذية الراجعة (8) فقرات

2) دلالات الصدق والثبات للأداة

تم إيجاد مؤشرات صدق الأداة باستخدام الطرق التالية:

2 –1 – **صدق الظاهري (صدق المحكمين)**: لأغراض الدراسية الحالية وللتأكد من صدق الأداة الظاهري، تم عرضها بصورتها الأولية، والمكونة من (34) فقرة، على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإشراف التربوي والمناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية، حيث طُلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للمجال الذي تنتمي له، وجرى تعديل بعض الفقرات بناءً على رأي المحكمين ولم يتم حذف أي فقرة.

2-2- **الصدق البنائي**:

تم حساب دلالات صدق البناء للأداة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تضمّ (30) معلما، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كلّ فقرة بالدرجة الكلية للأداة والبعد التي تنتمي إليه، كما يوضحها الجدول رقم (2).

الجدول (2):

قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة الإشراف الذاتي بالدرجة الكلية على المقياس والبعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالبعد
1	**0.66	**0.80	11	**0.69	*0.66	21	*0.50	**0.80	31	**0.91	**0.74
2	**0.70	**0.72	12	**0.77	**0.70	22	**0.77	**0.90	32	**0.68	**0.74
3	**0.88	**0.71	13	**0.81	**0.71	23	**0.69	*0.55	33	*0.56	**0.76
4	**0.77	**0.83	14	**0.81	*0.66	24	**0.79	*0.70	34	*0.54	*0.45
5	**0.69	**0.81	15	*0.45	**0.70	25	**0.80	*0.56			
6	**0.66	**0.77	16	**0.69	**0.73	26	**0.67	*0.44			
7	**0.75	*0.69	17	**0.70	*0.65	27	**0.76	*0.55			
8	**0.77	*0.70	18	**0.71	*0.70	28	**0.73	*0.50			
9	**0.80	*0.41	19	**0.68	*0.70	29	**0.69	*0.45			
10	*0.40	*0.60	20	**0.83	*0.46	30	*0.66	*0.63			

*** ذات دلالة عند (α =0.05)** دال عند (α =0.01)**

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.40 - 0.91)، ومعامل ارتباط الفقرات بمجالاتها تراوحت بين (0.41- 0.90)، وقد تجاوزت جميعها (0.25)، وهي جميعاً قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.5)، وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة، كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية للأداة، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3):

قيم معاملات الارتباط بين مجالات استبانة الإشراف الذاتي ببعضها البعض وبالدرجة الكلية

المجال	التنفيذ	التقويم	التغذية الراجعة	الكلي
التخطيط	-			**0.79
التنفيذ	*0.65	-		*0.60
التقويم	*0.70	*0.58	-	*0.69
التغذية الراجعة	*0.60	**0.82	0.72**	**0.88

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01). * ذات دلالة إحصائية عند (α = 0.05).**

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معامل الارتباط بين الأبعاد دالة إحصائيًا، وتراوحت بين (0.58 – 0.82)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين المجالات والأداة بين (0.60 - 0.88) وجميعها دالة إحصائيًا، وهذا مؤشر على صدق البناء للأداة. وبذلك؛ فإن الأداة بصورتها النهائية تكونت من (34) فقرة.

2-3- الثبات:

قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات الأداة باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي، والتطبيق وإعادته، وقد تم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية، حيث تم التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة، بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، كذلك تم حساب قيم الاتساق الداخلي للأداة ككل، ولكل مجال من مجالاتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، والجدول (4) يبين نتائج الثبات.

الجدول (4):

معاملات الثبات للاستبانة مجالاتها الفرعية ودلالته الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية والإعادة

المجال	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	كرونباخ الفا	التجزئة النصفية
التخطيط	8	0.86	0.88	0.76
التنفيذ	8	0.77	0.89	0.82
التقويم	10	0.70	0.80	0.89
التغذية الراجعة	8	0.82	0.87	0.70
الكلي	34	0.78	0.77	0.85

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.77- 0.89)، وعلى الدرجة الكلية (0.77)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05≥α))، وقد تراوحت قيم معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين (0.76- 0.89)، وبلغت للدرجة الكلية (0.85)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(0.05≥α)، وتراوحت معاملات ارتباط إعادة الاختبار بين (0.70- 0.86)، وبلغت للدرجة الكلية (0.78)، وهذا مؤشر ثقة بأداة الدراسة.

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.77- 0.89)، وعلى الدرجة الكلية (0.77)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$))، وقد تراوحت قيم معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين (0.76- 0.89)، وبلغت للدرجة الكلية (0.85)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، وتراوحت معاملات ارتباط إعادة الاختبار بين (0.70-0.86)، وبلغت للدرجة الكلية (0.78)، وهذا مؤشر ثقة بأداة الدراسة.

2-4- تصحيح أداة الدراسة:

تتم الاستجابة على كل فقرة من فقرات الأداة وفق سلم ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المعلم، وقد تم تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي:

عالية جداً = 5، عالية = 4، متوسطة = 3، منخفضة = 2، منخفضة جدا = 1، وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يُمكن أن يحصل عليها المعلم على الأداة تتراوح بين (34-170) درجة، ولتصنيف مستوى المخططات المعرفية بدلالتها الكلية إلى ثلاثة مستويات (عال، متوسط، منخفض)، فقد تم اعتماد المعادلة:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{3} = \frac{1-5}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإن مستويات الإجابة على الأداة تكون على النحو الذي يوضحه جدول (5)

الجدول رقم (5):

مستوى درجات احتساب مستوى الإشراف الذاتي

مستوى منخفض من الإشراف الذاتي	2.33 – 1
مستوى متوسط من الإشراف الذاتي	3.67 – 2.34
مستوى مرتفع من الإشراف الذاتي	5 – 3.68

رابعاً إجراءات تطبيق الدارسة

تم تطبيق الدراسة في ضوء الإجراءات التالية:

- أخذ موافقة إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية لتطبيق الاستبانة على الدراسة.
- تجهيز فقرات الاستبانة وفق رابط الكتروني لتسهيل عملية الاستجابة.
- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 1442ه حيث تم توزيعها الكترونياً على أفراد الدراسة.
- إجراء التحليل وفقا للأساليب الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير النتائج.

خامساً: المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقدير إجابات أفراد مجموعة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وهو ما يعرف بتحليل التغاير لتوفر افتراضاته واستخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية عند الحاجة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

فيما يلي عرضا لنتائج الدراسة وتفسير تلك النتائج.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: الذي ينص على «ما درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) من وجهة نظرهم؟»

أظهرت نتائج السؤال الأول بالمجمل أن درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي جاء ضمن مستوى ممارسة متوسط، حيث بلغ المتوسط الكلي لجميع المجالات (2.81) وانحراف معياري (0.55) ويمكن تلخيصه بالجدول (6) التالي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال، ولأداة ككل مرتبة تنازليا

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
التغذية الراجعة	3.40	0.77	متوسط	1
التنفيذ	3.40	0.69	متوسط	2
التقويم	2.28	0.54	منخفض	3
التخطيط	2.24	0.54	منخفض	4
الكلي	2.81	0.55	متوسط	

يتضح من الجدول (6) أن مجالي التغذية الراجعة والتنفيذ حصل على أعلى متوسط حسابي، وجاءا في المرتبة الأولى ضمن مستوى ممارسة متوسط، تلاهما مجال التقويم في المرتبة الثانية ضمن مستوى ممارسة منخفض، ثم تلاه مجال التخطيط في المرتبة الثالثة ضمن مستوى ممارسة منخفض، حيث حصل على أقل متوسط حسابي مقارنة بالمجالات الأخرى. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإشراف الذاتي لم يكن ضمن اهتمامات الجهات الإشرافية أثناء الخدمة وهذا في رأي الباحث يدفع إلى التأكيد على دعم وتفعيل هذا النمط الإشرافي سواء للمعلمين في الميدان، أو حتى فترة الإعداد في مؤسسات إعداد المعلم، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة ميرزاجيتوفا وأخميتوف Mirzagitova & Akhmetov (2015) حيث نادت بضرورة إعداد معلم المستقبل بطرق احترافية تتضمن مزيج من التعليم والتدريب، وكذلك تدريب الطالب المعلم على التطوير الذاتي للكفاءة التربوية.

ويؤكد الباحث على أن استخدام المعلم للإشراف الذاتي بتبصر، يساعده على فهم مستوى التقدم والتطور المهني الذي يحتاجه، حيث إن استخدام الإشراف الذاتي وفقاً لما ذكره الدليمي (2016، ص124) يأتي لمساعدة المعلم في الربط بين التخطيط والتنفيذ والنتائج؛ بحيث يربط المعلم عمله بالنتائج الفعلية التي أنجزها ومحاورة نفسه لتقويم عمله تقويما موضوعيا، ويمكن القول: إن تطوير الإشراف الذاتي وتفعيله لدى المعلمين بوعي يمثل حلاً لمشكلة تزايد أعداد المعلمين في مقابل قلة المشرفين، ولكن من الواضح من نتائج الدراسة أن الإشراف الذاتي لم يكن محل اهتمام واضح من المؤسسة التعليمية، وهذا يتطلب من تلك الجهات تدريب المعلمين على استخدام الإشراف الذاتي وأدواته، وإعطاءهم فكرة شاملة عنه وعن أهدافه، ودوره المهم في تبني التطوير المهني المستمر، وقد يكون تبني وزارة التعليم للرخصة المهنية دافعاً ذاتيا للمعلم لتبني هذا النمط الإشرافي لتطوير ذاته وتحسين ممارساته التدريسية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة غيث والجابري Gheith& Al-jaberi (2018) حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى ممارسات المعلمين التأملية كانت ضمن مستوى (مقبول)، وأيضا تأتي نتائج الدراسة الحالية ضمن سياق ما أشارت إليه نتائج دراسة Fraser-Seeto,& et al. 2015)) ، حيث أشارت إلى نقص المعرفة والاستيعاب لحزمة التطوير المهني الذاتي لدى المعلم، ويتفق ذلك أيضاً مع ما أشار إليه البابطين (2004، ص82) حيث ذكر أن الإشراف الذاتي يعاني من جملة من المعوقات، منها عدم إلمام بعض المعلمين بأهدافه وأسسه النظرية، وهذا يدعم ما أشار إليه الباحث من ضرورة اهتمام المؤسسة التعليمية بتوعية المعلمين بأهمية الإشراف الذاتي وتدريبهم عليه وتشجيعهم على استخدامه مع أنفسهم للتطوير وتحسين الواقع التدريسي.

وفيما يلي تفصيل لنتائج السؤال الأول المتعلقة بكل مجال من مجالات الدراسة:

1. **النتائج المتعلّقة بدرجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجال التخطيط:**

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات مجال التخطيط، وللمجال ككل، ويبين الجدول (7) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإشراف الذاتي لمجال التخطيط مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
8	أدرب نفسي على التدريس قبل التدريس الفعلي (بروفة).	2.51	1.01	متوسط	1
4	أعد خطتي بنفسي وفق الإمكانيات المتاحة.	2.36	1.11	متوسط	2
7	أتحدث مع المشرف التربوي بصراحة عن الصعوبات التي تواجهني في التخطيط.	2.33	0.95	متوسط	3
5	أخصص وقتاً محدداً (يوميا أو اسبوعيا) للاطلاع على ما كتب في طرق التدريس.	2.28	0.946	منخفض	4
2	أحرص على أن تكون خطة درسي مرنة قابلة للتعديل حسب الموقف التدريسي	2.20	1	منخفض	5
3	أستعين بالمميز من زملاء التخصص في مراجعة خطتي التدريسية.	2.12	1.133	منخفض	6
6	أستشير من أثق بعلمه من زملاء التخصص في اختيار الأنشطة المناسبة لدرسي.	2.11	1.051	منخفض	7
1	أطلع على خطط نموذجية قبل إعداد درسي.	2.05	1.058	منخفض	8
كلي		2.24	0.54	منخفض	

يلاحظ من الجدول (7) أن فقرات مجال التخطيط تراوحت في مستوى الممارسة بين المتوسط والمنخفض، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (2.05) و(2.51)، وقد جاءت ثلاث فقرات بمستوى ممارسة متوسط، وخمس فقرات بمستوى ممارسة منخفض وقد حازت الفقرة رقم (8) التي نصها «أدرب نفسي على التدريس قبل التدريس الفعلي (بروفة).» على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.51) بانحراف معياري (1.01) وبمستوى متوسط، وهذا مؤشر على أن هاجس التطوير الذاتي موجود لدى المعلمين، بينما حازت الفقرة رقم (1) التي نصها «أطلع على خطط نموذجية قبل إعداد درسي «على أقل متوسط حسابي بلغ (2.05) وانحراف معياري (1.05) وبمستوى منخفض، وقد يعود ذلك إلى ضعف تشجيع ذلك في الميدان التربوي، وفيما يتعلق بمجال التخطيط بشكل عام فقد جاء بمستوى منخفض من الإشراف الذاتي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.24) وانحراف معياري (0.54)، ومن المعلوم أن جانب التخطيط عمل كلي متكامل مكون من جوانب إدارية واقتصادية وقانونية وإنسانية، تتفاعل مع بعضها بطريقة لتحقيق الأهداف المحددة بدقة في حدود

الامكانيات المتاحة بأقل تكلفة وأقصر وقت، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ذلك قد يعود إلى ضعف الاهتمام بالتخطيط للتدريس خاصة مع انتشار التحضيرات الجاهزة التي ساهمت في حصول المعلم على الخطة الكتابية دون جهد، مما أثر على التخطيط الذهني لعملية التنفيذ، وانعكس سلبا على تطوير الأداء في مجال التخطيط للتدريس، وهو ما قد يكون مؤشرا على ضعف اهتمام المعلم بالتطوير الذاتي من خلال البحث عن احتياجاته من خلال مصادر المعرفة المتعددة، وهنا يبرز دور الإشراف التربوي في إثارة دافعية المعلم لمراجعة تعامله مع التخطيط للتدريس، وتشجيعه على التطوير الذاتي في هذا المجال، وصولا لترسيخ مفهوم الإشراف الذاتي لدى المعلم، وهذا يتفق مع دراسة كسابوجلو (Kasapoglu 2020) التي أوصت باختيار معلمين يحرصون على التطوير المهني.

2. النتائج المتعلّقة بدرجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجال التنفيذ:

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات مجال التنفيذ وللمجال ككل، ويبين الجدول (8) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (8).

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإشراف الذاتي لفقرات مجال التنفيذ مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
16	أخبر مشرفي التربوي بكل احتياجاتي في مجال تنفيذ الدرس.	3.84	1.1969	مرتفع	1
14	أستخدم التكنولوجيا والاتصالات في تعليم طلابي.	3.81	1.1767	مرتفع	2
12	أربط التعلم ببيئة الطالب.	3.43	1.1455	متوسط	3
9	أعمل أن يكون التمهيد للدرس مثيراً لطلابي.	3.40	1.1322	متوسط	4
10	أضمن التمهيد للدرس معلومات (مباشرة أو غير مباشرة) تخدم أهداف درسي.	3.38	1.0019	متوسط	5
15	أحضر دروساً مع زملائي لتطوير ذاتي.	3.22	0.9683	متوسط	6
13	أشرك طلابي في تطوير مصادر تعلم متنوعة.	3.22	1.1572	متوسط	7
11	أربط التعلم الجديد بالتعلم السابق للطالب.	3.20	1.1436	متوسط	8
	كلي	3.40	0.698	متوسط	

يلاحظ من الجدول (8) أن فقرات مجال التنفيذ تراوحت في مستوى الممارسة بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال ما بين (3.54) و(3.20) حيث جاءت فقرتان بمستوى ممارسة (مرتفع)، وست فقرات بمستوى ممارسة (متوسط)، وقد حازت الفقرة رقم (16) التي نصها «أخبر مشرفي التربوي بكل احتياجاتي في مجال تنفيذ الدرس» على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.84) بانحراف معياري (1.19) ومستوى مرتفع، وهذا مؤشر إيجابي نحو تحسن واضح في علاقة المشرف التربوي بالمعلم ومنطلق مهم للمشرف نحو تطوير الميدان التربوي، بينما حازت الفقرة رقم (11) التي نصها « أربط التعلم الجديد بالتعلم السابق للطالب « على أقل متوسط حسابي بلغ (3.20) وانحراف معياري (1.14) ومستوى متوسط، وفيما يتعلق بمجال التنفيذ بشكل عام جاء ضمن مستوى متوسط من ممارسة الإشراف الذاتي، بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.698) ويعزو الباحث ذلك إلى شعور المعلم بأهمية تطبيق المهارات بشكل مقبول (وإن كان دون المأمول) كما يرى الباحث إن عملية التنفيذ تتضمن واجبات موكلة للمعلم ويظهر نتائجها بشكل مباشر للمسؤولين وأولياء الأمور والطلبة، ولذلك لابد من تنمية الإشراف الذاتي للمعلم ودعم زيادة وعيه بالممارسات التعليمية، ويتطلب ذلك من المشرف التربوي تنمية استقلال المعلم وتشجيعه لتطوير أدائه ذاتياً وإشعاره بالمسؤولية عن نفسه لتحقيق الأهداف المنشودة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غيث والجابري Gheith&Al-jaberi (2018)، حيث أشارت نتائجها إلى أن مواقف المعلمين تجاه التطوير المهني كانت إيجابية.

3. النتائج المتعلّقة بدرجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجال التقويم:

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى الإشراف الذاتي لجميع فقرات التقويم وللمجال ككل، ويبين الجدول (9) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإشراف الذاتي لمجال التقويم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
20	أناقش طلابي في نتائج عمليات التقويم.	2.44	1.18	متوسط	1
21	أستخدم أسئلة متنوعة في التقويم بما يناسب طلابي.	2.55	1.16	متوسط	2
26	أقارن أساليب تقويمي لطلابي بنماذج تقويم ناجحة.	2.3	1.26	منخفض	3
17	أطلع على أساليب تقويم متنوعة.	2.29	1.12	منخفض	4
24	أدعو المتميز من زملائي لزيارتي في الصف لتقييمي.	2.26	1.31	منخفض	5
25	أسجل مقطعا لتدريسي وأراجعه بنفسي (وأحيانا مع أحد زملائي).	2.24	1.17	منخفض	6
22	استخدم أسلوب التغذية الراجعة مع طلابي خطوة بخطوة.	2.22	1.25	منخفض	7
19	استخدم أسلوب التقويم المستمر أثناء التدريس.	2.21	1.15	منخفض	8
23	أتقبل بكل رحابة صدر نقد أسلوبي في التدريس حتى من طلابي.	2.18	1.08	منخفض	9
18	أربط الأهداف التعليمية بعملية التقويم.	2.12	1.17	منخفض	10
	الكلي	2.28	0.54	منخفض	

يلاحظ من الجدول (9) أن فقرات مجال التقويم تراوحت في مستوى الممارسة بين المستوى المتوسط والمستوى المنخفض، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال بين (2.44) و(2.12)، حيث جاءت فقرتان بمستوى ممارسة (متوسط) وثماني فقرات بمستوى ممارسة (منخفض)، وقد حازت الفقرة رقم (20) التي نصها «أناقش طلابي في نتائج عمليات التقويم» على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.44) وانحراف معياري (1.18) وبمستوى ممارسة (متوسط)، وهذا برأي الباحث يدل على اهتمام مقبول من المعلمين في العملية التقويمية، وإشراك الطالب في هذه العملية ليعرف نقاط ضعفه، وهي مؤشر إيجابي وإن كان دون المأمول، بينما حازت الفقرة رقم (18) التي نصها «أربط الأهداف التعليمية بعملية التقويم» على أقل متوسط حسابي بلغ (2.12) وانحراف معياري (1.17) وبمستوى ممارسة (منخفض)، وهذه النتيجة مؤشر على حاجة المعلم للدعم والتشجيع وتهيئة الظروف لتطوير ذاته، مما سينعكس على عمليتي التعليم والتعلم إيجاباً.

وفيما يتعلق بمجال التقويم بشكل عام فقد جاء ضمن مستوى منخفض من ممارسة الإشراف الذاتي، بمتوسط كلي بلغ (2.28)، وانحراف معياري (1.18) ويفسر الباحث هذا المستوى المنخفض إلى ضعف

مفهوم التقويم لدى المعلم، وعدم توفر الأدوات المناسبة والتدريب للمعلمين على هذا المستوى، كما أن هناك نظره سلبية للمعلمين تجاه ذاتهم من ناحية التقويم، فالمعلم عندما يقوم بعملية التقويم الذاتي فإنه قد يرى أنه ينتقص من ذاته او يقلل من شأنه، وهذا يدعو المشرفين التربويين إلى تشجيع المعلمين على المراجعة الذاتية، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، والمشكلات التي تواجههم أو يمكن أن تواجههم وتشجيعهم على إيجاد الحلول بأنفسهم، ويمكن القول: إن من أبرز وظائف المشرف التربوي مساعدة المعلم على المراجعة التأملية (الذاتية) لكل إجراءاته التدريسية مما يسهم في ممارسة إشراف ذاتي فعال، وتتفق هذه النتيجة من دراسة بوزكورت (Bozkurt 2020) التي أشارت نتائجها إلى أن التقييم الذاتي وتقييم الزملاء يمكن أن يكون بمثابة أداة قوية ونشاط تعليمي، وليس مجرد أداة تقييم، كما أشارت النتائج إلى أن التقييم الذاتي وتقييم الزملاء يدعمان تنمية المهارات، مثل التنظيم الذاتي، والتفكير النقدي، واتخاذ القرار.

4. النتائج المتعلّقة بدرجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجال التغذية الراجعة:

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات المجال وعلى المجال ككل، ويبين الجدول (10) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإشراف الذاتي لجميع فقرات مجال التغذية الراجعة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
30	أحدد جوانب القصور في تلك الملاحظات التي تتطلب مني جهدا لتعديلها.	3.82	1.15	مرتفع	1
32	ألتحق بالدورات التدريبية وإن كلفتني مالياً عندما أجد انها تقدم ما يمكن أن يطورني مهنيا.	3.52	1.26	متوسط	2
31	أخصص وقتا في الأجازات لمعالجة جوانب القصور لدي.	3.50	1.04	متوسط	3
29	أدون كل الملاحظات التي يبديها المشرف التربوي (أو قائد المدرسة).	3.49	1.09	متوسط	4
28	أدون كل الملاحظات التي يبديها الزملاء خلال تبادل الزيارات.	3.39	1.18	متوسط	5
33	أحدد مع نفسي جوانب قصوري في الأداء التدريسي (تخطيطا وتنفيذا وتقويما).	3.29	1.22	متوسط	6
27	أدون كل الملاحظات التي أجدها بنفسي.	3.16	1.34	متوسط	7
34	أطلب مساعدة المشرف بدافع ذاتي لمعالجة ما اراه يحتاج معالجة.	3.15	1.21	متوسط	8
	الكلي	3.40	0.77	متوسط	

يلاحظ من الجدول (10)، أن فقرات مجال التغذية الراجعة تراوحت في مستوى الممارسة بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، وقد تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المجال بين (3.15) و(3.82)، وقد جاءت فقرة واحدة ضمن مستوى ممارسة (مرتفع)، وسبع فقرات ضمن مستوى ممارسة (متوسط)، وحازت الفقرة رقم (30) التي نصها «أحدد جوانب القصور في تلك الملاحظات التي تتطلب مني جهدا لتعديلها» على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.82) وانحراف معياري (0.77) ومستوى (مرتفع) من ممارسة الإشراف الذاتي، وهذا مؤشر جيد على تقبل المعلمين للنقد والملاحظات والتأمل في مراجعتها بقصد تطويرها برغبة ذاتية من المعلم، بينما حازت الفقرة رقم (34) «أطلب مساعدة المشرف بدافع ذاتي لمعالجة ما أراه يحتاج معالجة» على أقل متوسط حسابي بلغ (3.15) وانحراف معياري (1.21) وبمستوى متوسط، وهي وإن كانت متوسطة إلا أنها مؤشر على وجود نسبة مقبولة من المعلمين تؤمن بالدور الحقيقي للمشرف التربوي الذي يمثل سندا تربويا وتطويريا للمعلم.

وفيما يتعلق بمجال التغذية الراجعة بشكل عام فقد جاءت ضمن مستوى متوسط من ممارسة الإشراف الذاتي، حيث بلغ المتوسط الكلي (3.40)، وانحراف معياري (0.77) مما يؤكد أنّ قناعة المعلم بضرورة مراجعة ما يقدمه للمتعلمين، وما يقوم به لتدارك ما تم فقدانه، وتعدل السلوكيات التربوية التي يرى أنها بحاجه إلى إثراء، كما يرى الباحث أن المعلم يهتم بصورة مقبولة بتوفير كل ما يلزم لنجاح العمل؛ من خلال المراجعة الذاتية لما قدمه وما سيقدمه للمتعلمين، فالمعلم عمله معقد، ويحتاج لحكمة وتبصر واعٍ لمراجعة مشكلاته، ومواجهتها بالإشراف الذاتي؛ الذي يمثل علاقة ناقدة بين المعلم وذاته، مما يحسن الأجواء السلبية التي ترافق مفهوم الإشراف التقليدي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوشي وآخرين Uche, et al. (2016) والتي أشارت نتائجها أن مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية للقرن الحادي والعشرين معتدلة واتفقت مع دراسة هدفت دراسة ماكندريوواشورن McKendree &Washurn (2017)) حيث أشارت النتائج إلى استخدام المشاركين الاستراتيجيات المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا كانت مقبولة بينما اختلفت مع نتائج دراسة Fraser-See-to,& et al. (2015) والتي أشارت نتائجها إلى نقص المعرفة والاستيعاب لحزمة التطوير المهني الذاتي لدى المعلم.

ثانياً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الفرعي الثاني: الذي ينص على «ما درجة اختلاف أراء أفراد الدراسة حول ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي في مجالات (التخطيط – التنفيذ – التقويم – التغذية الراجعة) باختلاف متغيري (التخصص، سنوات الخبرة)؟»

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغيّر التخصص وعدد سنوات الخبرة تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات الأداة والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا للتخصص والخبرة على أداة الدراسة وعلى كل مجال من مجالاتها

المتغير		التخطيط		التنفيذ		التقويم		التغذية الراجعة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	علمي	2.51	0.34	3.62	0.52	2.54	0.43	3.72	0.37
	ادبي	1.68	0.30	2.81	0.49	1.68	0.42	2.66	0.30
سنوات الخبرة	5-1	2.53	0.36	3.60	0.50	2.53	0.36	3.64	0.32
	10-6	2.55	0.33	3.45	0.46	2.35	0.40	3.52	0.36
	أكثر من 10 سنوات	1.96	0.30	2.81	0.49	1.70	0.46	2.64	0.36
الكلي		2.24	0.45	3.36	0.49	2.26	0.46	3.38	0.38

يتضح من الجدول (11) وجود فرق ظاهري بين متوسط درجات الأفراد على الأداة وعلى كل مجال من مجالاته وفقاً لمتغير التخصص والخبرة، وللكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام نتيجة اختبار التباين المتعدد عديم التفاعل (MANOVA) والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12):

تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغير الخبرة والتخصص على أداة الدراسة وكل مجال من مجالاتها

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخصص	التخطيط	25.004	1	25.004	171.242	0.000
	التنفيذ	22.441	1	22.441	64.527	0.000
	التقويم	26.446	1	26.446	190.931	0.000
	التغذية الراجعة	38.066	1	38.066	105.769	0.000
سنوات الخبرة	التخطيط	0.113	2	0.056	0.386	0.680
	التنفيذ	0.029	2	0.014	0.042	0.959
	التقويم	0.032	2	0.016	0.116	0.890
	التغذية الراجعة	0.759	2	0.380	1.055	0.350

الخطأ	التخطيط	46.434	318	0.146		
	التنفيذ	110.593	318	0.348		
	التقويم	44.047	318	0.139		
	التغذية الراجعة	114.446	318	0.360		
الكلي	التخطيط	1723.322				
	التنفيذ	3802.563				
	التقويم	1753.073				
	التغذية الراجعة	3883.625				

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الإشراف الذاتي عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) لمتغيّر التخصص ولصالح المتوسط الأعلى وهو التخصص علمي وعلى جميع المجالات، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المواد العلمية التي تمتاز بالدقة والتفسير والتنبؤ ، كما أن أصحاب التخصصات العلمية مجال الإشراف الذاتي أسهل لارتباطها بالقوانين والنظريات العلمية المحسومة سلفا والتي تمكن المعلم من الدقة باتخاذ القرار على عكس التخصصات الادبية التي لا يكون فيها المجال السلوكي للمتعلم محددا، بل يعتمد أحيانا على وجهات النظر المختلفة، ويمكن تجاوز هذه الفروق من خلال التدريب والدعم من قبل جهار الإشراف التربوي وإدارة المدرسة، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة نوكلانج Noklang 2020)) التي أشارت إلى الأثر الإيجابي للبرامج التدريبية على تطوير المهارات الذاتية، ونتائج دراسة أبي جادو Abu Jado (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الأفراد في مجالات تنظيم التعلم الذاتي في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلاله بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، ويرى الباحث أن الإشراف الذاتي لا يرتبط بسنوات الخدمة مالم يكن المعلم لديه معرفة مسبقة بهذا النمط، بل يرتبط بمستوى التدريب الذي يقدم بأولى سنوات الخدمة أو فترة الإعداد في مؤسسات إعداد المعلم، والذي يشمل جميع المعلمين على مستوى سنوات الخدمة، وقد يكون ندرة أو غياب التدريب للمعلمين على هذا النمط الإشرافي مبررا لعدم وجود فروق تعود لسنوات الخبرة، وتتفق نتائج الدراسة

الحالية مع نتائج دراسة كسابوجلوKasapoglu 2020)) حيث لم تظهر الدراسة وجود فروق في تصورات المعلمين حول سلوكياتهم القيادية ومستوى التطوير الذاتي لديهم تعزى للسنوات الخبرة.

ثالثاً: خاتمة

خلاصة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. أن درجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر للإشراف الذاتي جاءت بمستوى متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (2.81).
2. أن مجالي (التغذية الراجعة والتنفيذ) جاءا في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة، حيث حصلا على أعلى متوسط حسابي (3.40)، ضمن مستوى ممارسة متوسط.
3. أن مجال (التقويم) جاء في المرتبة الثانية من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي قدره (2.28) ضمن مستوى ممارسة منخفض.
4. أن مجال (التخطيط) جاء في المرتبة الثالثة من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي قدره (2.24) ضمن مستوى ممارسة منخفض.
5. أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجة ممارسة المعلمين في المرحلة المتوسطة للإشراف الذاتي؛ تبعاً لمتغير (التخصص) لصالح التخصص العلمي في جميع المجالات، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة المعلمين للإشراف الذاتي في المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

1. الاهتمام بتوعية المعلمين بأهمية الإشراف الذاتي ودورة في تطوير أداء المعلم؛ من خلال النشرات التربوية، واللقاءات الإشرافية، والدورات التدريبية، والندوات التربوية، وغيرها من الوسائل.
2. تشجيع المعلمين على استخدام الإشراف الذاتي؛ لما له من أثر فعال في تطوير المعلم لنفسه ذاتياً.
3. أن تعمل المدرسة كوحده تطوير وتقويم وإشراف من خلال تشجيع التطوير التعاوني بين زملاء التخصص، وهو ما يمثل أهم أركان الإشراف الذاتي بعيدا عن الممارسات التقليدية للمشرفين التربويين.
4. تنفيذ فعاليات تدريبية متنوعة في الإشراف الذاتي من قبل الجهات المسؤولة في الوزارة وإدارات الإشراف التربوي.

5. ضرورة تضمين المقررات في مؤسسات إعداد المعلم لمهارات الإشراف الذاتي للطالب المعلم.

المقترحات:

في ضوء النتائج والتوصيات يقترح الباحث ما يلي:

1. إجراء هذه الدراسة على المشرفين التربويين والقيادات المدرسية ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
2. دراسة أثر دورة تدريبية في الإشراف الذاتي على اتجاهات المعلمين نحو هذا النمط الإشرافي.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول الإشراف الذاتي ومعوقاته، وتصورات مقترحة لتدريب المعلمين على الاستفادة من مميزاته

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان. (2007). الإشراف التربوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البابطين، عبد العزيز. (2004). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، جامعة الملك سعود، الرياض، الطبعة الأولى.

الدليمي، طارق. (2016). الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

السعود، راتب. (2002). الإشراف التربوي اتجاهات حديثة، مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان، الأردن.

شعيب، علي وشعيب، هبة. (2016). الإحصاء في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى.

الطعاني، حسن. (2007). الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عايش، أحمد. (2008). تطبيقات في الإشراف التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن.

العبد الكريم، راشد. (2005). الإشراف التربوي المتنوع رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين، مطبعة سفير، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبد الهادي، جودت. (2002). الإشراف التربوي: مفاهيمه وأساليبه، دليل لتحسين التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2007). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

العجاجي، عبد اللطيف. (2017). متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 1(33)، 174-216.

مكي، حنان. (2007). تطوير القيادات التربوية (تمهين الإشراف)، مطابع دار الفنون، جدة، المملكة العربية السعودية.

نبراي، يوسف (1999) الإشراف التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abd al-Hadi, J. (2002). *Educational supervision: its concepts and methods, a guide to improving teaching* (in Arabic). (1st ed.). House of Culture for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Abu Jado, S. (2015). The Effect of using Learning Journals on Developing Self-Regulated Learning and Reflective Thinking among Pre-Service Teachers in Jordan, *Journal of Education and Practice*, 6(5), 89-103.

Al-Abdul Karim, R. (2005). *Diversified educational supervision, a new vision for the development of teacher performance* (in Arabic). Safir Press, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Ajaji, A. (2017). Requirements for Self-professional Development for General Education Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Assiut University*, 1 (33), 174-216.

Al-Asadi, S., & Ibrahim, M. (2007). *Educational Supervision* (in Arabic), House of Culture for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

AL-Babtain, A. (2004). *Modern Trends in Educational Supervision* (in Arabic). (1st ed.). King Saud University, Riyadh.

Al-Dulaimi, T. (2016). *Educational Supervision and its Contemporary Trends* (in Arabic), Debono Center for Teaching Thinking, Amman, Jordan.

Al-Saud, R. (2002). *Educational Supervision: Modern Trends* (in Arabic), Tariq Center for University Services, Amman, Jordan.

Al-Taani, H. (2007). *Educational supervision (concepts, objectives, foundations and methods)* (in Arabic), Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Ayesh, A. (2008). *Applications on Educational Supervision* (in Arabic), Dar Al Masirah, Amman, Jordan.

Bozkurt, F. (2020). Teacher Candidates' Views on Self and Peer Assessment as A Tool for Student Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 46-60. Retrieved from https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss1/4**.** (ISSN: 1835-517X)

Campbell-Jones, B., & Campbell-Jones, F. (2002). Educating African American children: Credibility at the crossroads. *Educational Horizons*, 80 (3), 133-139.

Coggshall, J., Rasmussen, C., Colton, A., Milton, J., & Jacques, C. (2012). *Generating teaching effectiveness: The role of job-embedded professional learning in teacher evaluation*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Fraser-Seeto, K. T., Howard, S. J., & Woodcock, S. (2015). An Investigation of Teachers' Awareness and Willingness to Engage with a Self-Directed Professional Development Package on Gifted and Talented Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1). Retrieved from http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss1/1

Gheith, E., & Aljaberi, N. (2018). Reflective Teaching Practices in Teachers and Their Attitudes toward Professional Self-development, *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 160-179**. (**ISSN: 1554-5210)

Goodwin, B., Hall, P., & Simeral, A. (2019). *Personalizing Professional Development: How empowered teachers can take charge of professional learning and growth, Denver*, CO: McREL International.

Hall, P., & Simeral, A. (2015). *Teach, reflect, learn: Building your capacity for success in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Kasapoglu, H., (2020). Investigation of teachers' perceptions on self-leadership behaviors and self-development level. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(2), 261-302 doi: 10.14527/kuey.2020.006**,** (ISSN: 1300-4832)

Makki, H. (2007). *Educational Leaders Development (Professionalization of Supervision)* (in Arabic), Dar Al Funun Press, Jeddah, Saudi Arabia.

McKendree, B., & Washurn, S. (2017). Agriculture Teacher Awareness and Application of Self-Regulation Strategies, *Journal of Agricultural Education*, 58(4), 143-160 https://doi.org/10.5032/jae.2017.04143

Mirzagitova, A., & Akhmetov, L. (2015). Self-Development of Pedagogical Competence of Future Teacher, *International Education Studies*; 8(3) p 114- 121.

Nabray, Y. (1999). *Educational Supervision* (in Arabic). (1st ed.). Dar Al-Kitab Al-Jami, Al-Ain, United Arab Emirates.

Noklang, S. (2020). The development of Self-Directed Learning skills of Teacher Candidates through Community-Based Recreation Program, *Participatory Educational Research (PER)* Vol. 7(3), pp. 217-229, Available online at http://www.perjournal.com**,** (ISSN: 2148-6123)

Obeidat, T., & Abu Al-Sameed, S. (2007). *Modern Strategies in Educational Supervision* (in Arabic), Dar Al-Fikr Publishers and Distributors, Amman, Jordan.

Shuaib, A., & Shuaib, H. (2016). *Statistics for educational, psychological and social research* (in Arabic). (1st ed.). Cairo, Egyptian Lebanese House.

Shurr, J., Hirth, M., & Jasper, A. (2014). Another Tool in The Belt: Self-Directed Professional Learning for Teachers of Students with Moderate and Severe Disabilities, *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 2014, 33(1), 17-38.

Uche, C., Kaegon, L., & Okata, F. (2016). Teachers' Level of Awareness of 21st Century Occupational Roles in Rivers State Secondary Schools, *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), P 83-92, (ISSN 2324-805X).

التَّحَفُّظ عند التلاوة في كتاب«الرعاية» لمكي القيسي في ضوء مصطلح الفونيم التركيبي

صالح إبراهيم عبد السلام الغلبان (*)
جامعة جازان

(قدم للنشر في 1443/6/2هـ، وقبل للنشر في 1444/2/3هـ)

ملخص: يتناول البحث ضبط مواضع التحفظ عند التلاوة، وتحديد مفهومه من خلال ما ورد في كتاب الرعاية لمكي القيسي، والكشف عن مظاهر التحفظ وعلله الصوتية في ضوء النظام القرآني في التلاوة الذي يسمح في مواضع بإجراء الظواهر الصوتية عليها وفقًا لما جرى عليه اللسان العربي، مثل: الإبدال، والإدغام، والقلب. ولا يسمح بموافقته في مواضع متعددة للتأثير والتأثر بين الأصوات مما لا تتفق مع القراءة المرويّة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم.
ويُعْنَى البحث بدراسة مظاهر التحفظ في التلاوة، وتفسير القراءة بناء على المفهوم الوظيفي للفونيم التركيبي، ويعنى كذلك بأثر التغير في الملامح التمييزية للصوت على المعنى، وبيان الأثر الصوتي لمبادئ التحفظ عند التلاوة القرآنية في المحافظة على أصوات اللغة العربية من حيث المخرج، والصفات الصوتية التي تميز صوتًا عن آخر.
ويوصي البحث بالإفادة من معطيات الدرس الصوتي الحديث في دراسة تجويد القرآن الكريم، وفي تناول معالجات علماء التجويد في نطق الصوت القرآني.

كلمات مفتاحية: التحفظ، الملامح التمييزية، الفونيم، تنوعات الفونيم، التركيب الصوتي.

*****

Conservatism when recited in the book (Al-reaya) by Makki Alquasi in reference to the segmental phoneme

Saleh Ibrahim Abd elsalam (*)
Jazan university

(Received 5/1/2022, accepted 30/8/2022)

Abstract: This study deals with instances of reservation / Tahaffudh in recitation, defining its concept through what was mentioned in 'AL- Reaya' by Makki Al-Qaisi and revealing the manifestations of reservation and its vocal defects in the light of the Qur'anic system in recitation, which allows the performance of phonetic phenomena compatible with the Arabic tongue, such as substitution, slurring, and flipping, which is not allowed. In other instances, however, certain voices do not agree with the reading narrated by Allah's Messenger, Prophet Mohamed, peace be upon him.
The study also examines aspects of conservatism in recitation and the interpretation of reading based on the functional concept of segmental phonemes. In addition, the study explored the effect of the change in the distinguishing features of the sound on the meaning as well as the acoustic impact of the principles of reservation when reciting the Qur'an in preserving the sounds of the Arabic language in terms of the output and the vocal qualities that distinguish one sound from another.
The researcher recommends benefiting from modern phonetic lessons in studying the recitation of the holy Qur'an and in dealing with the treatments of intonation scholars in the pronunciation of the Qur'anic sound.

key words: Conservatism, distinctive features, phoneme, variants, phonetic composition.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك. قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة جازان، ص ب: 114 رمز بريدي: 45142 ،جازان، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate professor Dept Arabic language., Faculty of arts and humanities University Jazan university, P.O. Box: 114, Code:45142, City- jazan---, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061559

e-mail: salehibrahim655@yahoo.com

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله، وصحبه ومن والاه، وبعد؛

فيُعَدُّ كتاب «الرعاية» لمكي بن أبي طالب القيسي (المتوفى سنة 437هـ) أحد الكتب المهمة في علم التجويد. فهو زاخر بالمسائل الصوتية، ويشمل وصفًا دقيقًا للحروف من حيث مخارجها، وصفاتها الصوتية، ومواضع التأثير والتأثر بينها، وطرق التحفظ في التلاوة، وتمكين النطق؛ وفقًا لما ورد عن النبي - صلى الله عليه وسلم- ولذلك اخترت كتاب «الرعاية» لدراسة مسألة التحفظ عند التلاوة في ضوء مصطلح الفونيم التركيبي.

أهمية البحث

وتَنْبُعُ أهمية هذه الدراسة في ربطها بين علم التجويد وعلم الأصوات، وفي دراستها لمسألة التحفظ عند التلاوة الوارد في كتاب «الرعاية» لمكي القيسي في ضوء مفهوم الفونيم التركيبي الذي ينتمي إلى نظرية الفونيم، وهو أحد النظريات المهمة في علم الأصوات الحديث.

مصادر البحث

يستقي البحث مادته التطبيقية من كتاب «الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة» لمكي بن أبي طالب القيسي.

مشكلة البحث

يعالج البحث مشكلة «التحفظ عند التلاوة» من خلال بيان مفهوم التحفظ، وتبيّن طرق تطبيقه، وتوضيح علاقته بالمفهوم الوظيفي للفونيم التركيبي، وبيان مدى توفيق «مكي القيسي» في رصد مظاهره، وعلله، وكيفية تجنب العادات النطقية، والظواهر الصوتية التي تظهر في الكلام عند التلاوة القرآنية.

أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المقصود بالتحفظ؟ وما أهميته في تجلية النظام الصوتي للقرآن؟
2. ما جدوى الربط بين التحفظ عند التلاوة ومفهوم مصطلح الفونيم التركيبي؟
3. ما أسباب التحفظ عند التلاوة؟ وما مظاهره، وعلله؟
4. هل يراعي التحفظ الظواهر الصوتية، ومواضع التأثير والتأثر بين الأصوات القرآنية؟

منهج البحث

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لمواضع التحفظ عند التلاوة في كتاب «الرعاية»؛ فَيُعْنَى بتحليل التقابلات في الملامح التمييزية بين الأصوات التي يُتَحَفَّظ في تلاوتها، وبيان مواضع التأثير والتأثر داخل التركيب الصوتي لأصوات القرآن الكريم. كما

يُعْنَى البحث برصد الأصوات التي تنبَّه «مكي القيسي» إلى تحقيق لفظها، والتحفظ عند تلاوتها من خلال إبراز الدور الوظيفي للفونيم، وبيان الفرق بين الفونيم وتنوعاته الصوتية، وكذلك المواضع التي يسمح النظام القرآني بإجراء الظواهر الصوتية عليها وفقًا لما جرى عليه اللسان العربي.

الدراسات السابقة

تناول بعض العلماء والباحثين الجانب الصوتي في مؤلفات مكي القيسي. ودرسوا مسائله وأشكاله وظواهره، ومن أهم هذه الدراسات نذكر:

1. أصوات العربية والقرآن الكريم: منهج دراستها وتعليمها عند مكي بن أبي طالب المتوفى سنة 437هـ. بحث للدكتور: عبد الله ربيع محمود، مجلة كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد 10، سنة 1980م.
2. التفكير الصوتي عند مكي بن أبي طالب القيسي في ضوء علم اللغة المعاصر، علاء الدين أحمد محمد الغرايبة، رسالة دكتوراه بإشراف: جعفر نايف عبابنة، الجامعة الأردنية سنة 2003م.
3. الدرس الصوتي عند مكي بن أبي طالب القيسي، بكر محمد أبومعيلي، رسالة ماجستير بإشراف: د.عبد القادر مرعي، جامعة مؤتة، سنة 2003م.
4. علم أصوات القرآن الكريم (دراسة تطبيقية في مؤلفات مكي بن أبي طالب القيسي) ، د.عباس السر محمد علي، دار النابغة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2014م.

إلا أنّ هذه الدراسة تتميّز عمّا سبقها من دراسات في مؤلفات «مكي القيسي» بعدّة نقاط نذكر منها: تتبع مواضع التحفظ، وضبط مفهومه، واستعمالاته في كتاب «الرعاية»، وبيان أسبابه، وتحقيق التلاوة القرآنية، ودراستها في ضوء مصطلح الفونيم التركيبي.

خطة البحث

ينقسم البحث بعد المقدمة إلى أربعة مباحث:

المبحث الأول: مفهوم التحفظ ومواضعه ومفهوم الفونيم وأهميته في ضوء ما ورد في كتاب «الرعاية».

المبحث الثاني: التحفظ في نطق الفونيم الأساس في التلاوة القرآنية.

المبحث الثالث: التحفظ في نطق التنوعات الصوتيّة للفونيم.

المبحث الرابع: الفونيم بين الاندماج والتحفظ الجزئي في التلاوة، ويشتمل على ما يلي:

أولًا: التحفظ عند نطق الصوت المُبْدَل.

ثانيًا: الإدغام.

ثالثًا: أحكام النون الساكنة والتنوين (الإدغام،

والإقلاب، والإخفاء).

ويبيّن الباحث في الخاتمة جملة من النتائج التي توصَّلَ إليها خلال الدراسة، ويوثّق قائمة المصادر والمراجع التي اعتمد عليها في بحثه. والله أسأل أن يوفقنا إلى أحسن الأقوال والأعمال، والحمد لله رب العالمين.

المبحث الأول: مفهوم التحفظ ومواضعه، ومفهوم الفونيم وأهميته في ضوء ما ورد في كتاب «الرعاية»

التحفظ في معناه اللغوي مأخوذ من الجذر اللغوي (ح ف ظ) الذي يدل على «مراعاة الشيء ... والتحفظ: قلة الغفلة». (ابن فارس، 1972م، (حفظ) ج: 2/ ص:87) وجاء في اللسان: «التحفظ: قلة الغفلة في الأمور والكلام، والتيقظ من السقطة كأنه على حذر من السقوط». (ابن منظور، دت: (حفظ) ص929) و»تحفظ عن الشيء ومنه: احترز و ـ به: عُنِيَ».(مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2011م، (حفظ) ص:191)

يتّضح من ذلك أن التحفظ يدلّ على معاني التيقظ والتنبّه إلى مواضع الخطأ واجتنابها والتحرز من الوقوع فيها، كما يشير إلى الاعتناء والرعاية.

وأما معنى التحفظ داخل النسق المفهومي لعلم التجويد فنجده في تنبيه «مكي القيسي» على وجوب التحفظ عند التلاوة بقوله: «فيجب على كلّ من قرأ بأيِّ حرف كان من السبعة أن يأخذ نفسه بتحقيق اللفظ وتجويده وإعطائه حقّه على ما نذكره مع كل حرف في هذا الكتاب، ويكون على تَحَفُّظٍ مما نَنُصُّهُ له فَيَسْلَمَ حينئذٍ من التقصير في لفظه ويأمَنَ من التحريف في قراءته». (القيسي، 1996م، ص:52)

ويذكر «مكي» أنه لم يُسْبَق إلى هذا التأليف بقوله: «وما علمت أن أحدًا من المتقدمين سبقني إلى تأليف مثل هذا الكتاب، ولا إلى جَمْع مثل ما جَمَعْتُ فيه من صفات الحروف وألقابها ومعانيها، ولا إلى ما أَتْبَعْتُ فيه كُلَّ حرفٍ منها من ألفاظ كتاب الله تعالى والتنبه على تجويد لفظه، والتحفظ به عند تلاوته». (السابق، ص:52)

وبهذا يكون مفهوم التحفظ مأخوذًا من استعماله السياقي في النص، ونجد صاحب «الرعاية» يتناوله من منطلق معناه اللغوي. ويضيف إليه معنى اصطلاحيًّا يتناسب وسياقه النصي فيدل على الاعتناء والرعاية بضبط النطق وتحرير اللفظ بالصوت من مخرجه حاملًا صفاته الصوتية دون انتقاص مع مراعاة الظواهر الصوتية التي تسمح بها قراءة النص القرآني.

ويشير أبو عمرو الداني (المتوفى سنة 444هـ) إلى مفهوم التحفظ دون أن ينصّ عليه بقوله: «اعلموا أنّ كلّ حرف من حروف القرآن يجب أن يُمَكَّنَ لفظُهُ ويُوَفَّى حَقُّهُ من المنزلة التي

هو مخصوص بها، على ما حددناه ونحدده، ولا يُبْخَس شيئًا من ذلك، فَيَتَحَوَّلَ عن صورته ويَزولَ عن صيغَتِهِ، وذلك عند علمائنا في الكراهة والقبح كلحن الإعراب الذي يتغيرُ فيه الحركات ويَنْقَلِبُ به المعاني». (الداني، 2000م، ص:116)

وورد لفظ التحفظ عند ابن الجزري في باب التجويد (ابن الجزري، دت، ج1/ ص:216 - 224) بمعانيه المرتبطة بحرف الجر الذي بعده فجاء متعديًا بـ (الباء، في، من) ولم يستخدم « ابن الجزري» لفظ التحفظ إلا في مواضع التجويد وتمكين نطق الحروف حال تركيبها ومراعاة مواضع التأثير والتأثر فيها.

وبما أن «مكي القيسي» (المتوفى سنة 437هـ) سابقٌ «ابن الجزري» (المتوفى سنة 833هـ) بقرون فيُرجَّح أن يكون «ابن الجزري» استعمل لفظ (التحفظ) من» مكي» في هذه المواضع؛ لأننا وجدنا ترددًا لهذا اللفظ وشيوعًا بمعانيه المختلفة عند «مكي القيسي» ممّا يثبت استعماله عند من جاء بعده في المواضع التي ورد فيها.

ويتّضح أنّ لفظ التحفظ يصعب أن نعدّه مصطلحًا مستقرًّا مفهوما واستعمالا عند القراء؛ فقد ورد عند علماء القراءات بمعان مختلفة بحسب حرف الجر الذي يأتي بعده، فإذا جاء بعده حرف (الباء) فهو بمعنى الاعتناء والرعاية، وإذا جاء بعده حرف(من) فهو بمعنى التحرز والتمنع، وإذا جاء بعده حرف (في) فيكون بمعنى التمكين والتحقيق. ولهذا، فالتحفظ لفظ يستخدم في مواضع بيان تحقيق التلاوة وتحرير اللفظ بها عند أئمة القراءات، ولا نستطيع النظر إليه على أنه مصطلح مستقرّ عندهم شأنه شأن مصطلحات التجويد، والوقف، والابتداء، والتفخيم، والترقيق...

لذلك سنتناول التحفظ في البحث من خلال استخداماته في مسائل نذكر منها؛ بيان النطق، والتحرز من الخطأ في التلاوة، وإعطاء الحرف حال التركيب حقّه في بيان صفاته وإنتاجه من مخرجه، وكذلك التحفظ بنطق المواضع التي تسمح بها القراءة لإجراء القوانين الصوتية عليها كما وردت عن النبي -صلى الله عليه وسلم-.

ويظهر التحفظ في نطق الحروف حال تركيبها، أمّا في حال إفرادها، فيسهل نطق الحرف على وجهه الصحيح؛ لأنه لا توجد حروف متجاورة معه تؤثر في نطقه بسلبه بعض صفاته أو بإضفاء بعض الصفات الصوتية التي ليست له عليه بحكم المجاورة، والظواهر الصوتية التي تتعلق بها.

وقد جرت على لفظ (التحفظ) معاملات صرفية ونحوية مختلفة في كتاب «الرعاية»، وهو في ذلك يحتفظ بالمفهوم الذي يرمي إليه؛ فقد جاء بالتراكيب الآتية:

1- أن + الفعل المضارع المبني للمعلوم والمبني للمجهول (أن يتحفظ، وأن يحافظ).
2- إن + لم + الفعل المضارع المبني للمعلوم والمبني للمجهول (إن لم يتحفظ).
3- المصدر، وهي (التَّحَفُّظ والمحافَظَة).
4- فعل الأمر (تَحَفَّظْ).

واستخدم «مكي» لفظ التحفظ وتصرفاته بكثرة، وشغلت مواضعه أغلب أبواب الكتاب، وزاد عددها عن أربعة ومائة موضع في كتابه «الرعاية». كما نجد ظهورًا لمفهوم التحفظ تعبر عنه ألفاظ أخرى منها: البيان، والتمكين، والتَّكَلُّف، ووجوب إظهار كذا، وإعطاء اللفظ حقَّه، وهكذا من الألفاظ التي نَوَّع «مكي» في استخدامها في مواضع متعددة لتؤدّي مفهوم التحفظ.

ومواضع التحفظ عند «مكي» متفق عليها بين القراء، يقول: «واعلم أيها الناظر في هذا الكتاب أن أكثرَ ما نَحُضُّ على بيانه والتحفظ به، ليس بين القراء فيه اختلاف، فإنه على ما بينا إلا الشيء اليسير ففيه اختلاف كالمثلين في الإدغام الكبير لأبي عمرو، ونحو ذلك». (القيسي، 1996م، ص: 202)

ويمكن تلخيص أسباب التحفظ وتمكين النطق بالحرف عند التلاوة في النقاط التالية:

1- خفاء الحرف مثل الهاء. (ينظر: السابق، ص: 156)
2- مجاورة الحرف لحرف قريب له في المخرج؛ فيتحفظ في إظهاره، مثل: الهاء عند مجاورتها للحاء. (ينظر: ص: 158)
3- اجتماع ثلاثة أو أربعة أحرف خفية، مثل: الألف والهاء في (بناها، ومنتهاها). (ينظر: 159)
4- قوة الحرف المجاور فيخشى أن يطغى على الضعيف، مثل: مجاورة العين للحاء، ومجاورة الحاء للهاء. (ينظر: ص: 165 - 166)
5- اجتماع المثلين، فيتأكد البيان إذا كانا متحركين، أما إذا سكن الأول، فيجب إظهار الإدغام والتشديد. (ينظر: ص:166)
6- صعوبة اللفظ بالحرف، فإذا تكرر كان أصعب. (ينظر: ص: 146 - 162)
7- تجاور الحرفين من مخرج واحد، فيجب التحفظ بإظهار الحرفين حتى لا يؤدي إلى الإدغام. (ينظر: ص:163)
8- مجاورة الحرف لآخر مشابه لحرف قريب المخرج منه، مثل: مجاورة العين للهاء، فيجب تمكين النطق بالعين حتى لا تتحول إلى حاء. (ينظر: ص:163)
9- تمكين النطق بالحرف المُشَدَّد. (ينظر: ص:180)
10- المبالغة في النطق، مثل: التعسف في نطق الهمزة (ينظر: ص146-147). ونطق (اضْطُرَّ) على أصلها بالتاء دون إبدال. (ينظر: ص: 198

- 199)

وينتهج علماء التجويد المنهج الوصفي، ويمعنون في تطبيقه والتقيد بالظاهر من القراءة المروية، ولا يسمحون للتفاعلات الصوتية، ولا للعادات النطقية أن تجد لنفسها مجالا في التلاوة إلا ما كان واردًا في القراءة؛ لأنها سنّة متّبعة عن النبي -صلى الله عليه وسلم-.

ولذا، فالتعليل الصوتي والظواهر الصوتية لا تحكم القراءة، وإنما يجري الأداء الصوتي للتلاوة تبعًا للتلقي والمشافهة والرواية المتصلة السند برسول الله -صلى الله عليه وسلم-، ويدلّ على ذلك «ظاهرة إظهار الميم الساكنة قبل الفاء والواو وإخفائها قبل الباء مع أنها كلها حروف شفوية ويسهل فيها الإدغام لقرب المخارج، فإدغام الميم من الناحية الصوتية في الفاء أو الواو لقرب المخرج سائغ جدا، ولكن الرواية وردت بإظهار الميم عند هذين الحرفين، فأخذنا بالرواية وأظهرنا الميم، ولا يجوز بحال أن نُحَكِّمَ الناحية الصوتية في التلاوة فنجتهد ونقول بالإدغام». (الجمل، 2011م، ص:10)

ومن هنا جاء التشديد من قِبَلِ علماء التجويد في المحافظة على التلاوة كما وردت عن النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ فلا مجالَ فيها للاجتهاد المبني على التعليلات الصوتية، ولا هي خاضعة للظواهر الصوتية التي يجري عليها الكلام، إلا ما كان واردًا به القراءة عن النبي ـ صلى الله عليه وسلم. ومجال الاجتهاد في علم التجويد منحصرٌ في طرق تحليل القراءة، والوصول إلى النظام الصوتي للقرآن، والاستفادة من النتائج التي توصل إليها علم الأصوات اللغوية في تحقيق الدقة والعلمية في دراسة الأصوات القرآنية.

ويستفاد من ذلك أنّ سلوك علماء التجويد المنهج الوصفي في التقيد بظاهر التلاوة المروية، نتج عنه: الالتزام بالنظام الصوتي للقرآن الذي استنبطوه من دراستهم الوصفية للقراءة، وقياس أي تلاوة للقرآن عليه؛ بِعَدِّه المعيار الذي لا ينبغي أن يحيد عنه القارئ.

ويتضح أن مقصد التحفظ في التلاوة هو ألا يُتَساهَل في اللفظ، فيقع الإدغام والإبدال فيه كما يقع في الكلام العربي، وهذا التساهل في التلاوة قد يؤدي إلى الخروج عن نظام القرآن المتواتر في تلاوة النبي عليه الصلاة والسلام.

أما إذا صحَّ سند التلاوة عن رسول الله، فلا يجوز الحكم عليها بالضعف أو القبح، وقد جرى «مكي» على هذا الأصل، إلا أنه تنكّب عنه في حديثه عن هاء السكت في «قوله:) ماليَه. هَلَكَ عَنِّي((الحاقة 29) الاختيار: ألا تُدْغِمَ الهاء الأولى الساكنة في الثانية وأن تنوي عليها الوقف، وقد أَخَذَ قَوْمٌ في ذلك بالإدغام والتشديد وليس بمختارٍ؛ لأنه يصير قد أَثْبَتَ هاءَ السَّكْتِ في الوصل وذلك قبيح». (القيسي،

1996م، ص: 158)

فقد اعتمد مكي على تعليل لغوي في الحكم على إثبات هاء السكت في الوصل بالقبح رغم ورود القراءة بها، يقول ابن زنجلة: «قرأ حمزة:)ما أَغْنَى عَنِّي مالِيَه. هَلَكَ عَنِّي سُلْطانِيَه(بحذف الهاء فيها في الوصل، وقرأ الباقون بإثبات الهاء في الوصل، وأجمعوا على إثبات الهاء في الوقف». (ابن زنجلة، 1997م، ص: 719)

وقد تعددت نظرات آراء علماء الأصوات في العصر الحديث في تصور مفهوم الفونيم، فأصحاب النظرة العقلية يرون أنّ الفونيم هو الصورة العقلية للصوت، وهو الصوت المثالي الذي تتوفر فيه كل خصائص الصوت، ويتمثل في عقل صاحب اللغة وفكره، ويتحقق في النطق بمؤثرات سياقية، وأخرى من البيئة اللغوية. (ينظر: مالمبرج، 1985م، ص:242-245. وعمر، 1997م، ص: 175-176)

أما النظرة المادية في تعريف الفونيم، فقد تبناها دانيال جونز الذي رأى أن الفونيم: «أسرة من الأصوات -في لغة معينة- متشابهة الخصائص، ومستعملة بطريقة لا تسمح لأحد أعضائها أن يقع في كلمة في نفس السياق الصوتي الذي يقع فيه الآخر». (عمر، 1997م، ص: 177)

ويرى أصحاب النظرة التجريدية أن الفونيم «مجرد وحدات افتراضية تجريدية ليس لها وجود حقيقي سواء كان ماديًّا أو ذهنيًّا». (السابق: ص: 182)

كما يرى أصحاب النظرة الوظيفية أن «الفونيم أصغر وحدة صوتية عن طريقها يمكن التفريق بين المعاني». (السابق: ص: 179 وينظر في اختلاف تعريفات الفونيم وآراء العلماء فيه إلى: إستيتية،2008م والطياري، 2018م)

ويعتمد البحث على المفهوم الوظيفي للفونيم؛ لأن «الفونيم أولا وقبل كل شيء مفهوم وظيفي». (تروبتسكوي. مبادئ الفونولوجيا 43 نقلا عن مؤمن،2005م، ص:142) «فالأساس الذي يقوم عليه الفونيم هو الوظيفة التي يمكن أن يؤديها في تمييز كلمة عن أخرى». (قدور، 2008م: ص146) كما يعنى البحث كذلك برصد السمات الفارقة بين صوت وآخر بناء على ما جاء به «ياكوبسون» في تناوله للفونيم، وأشار إليه تروبتسكوي فيما أورده د. مختار عمر: «وتبعًا لتروبزكوي وأتباعه: الفونيم قابل للتحليل إلى ملامح تمييزية (distinctive features)، وكل واحد من الفونيمات يتميز عن الآخر بواحد على الأقل من الملامح المختلفة.» (عمر،1997م، ص:188) «وتُعدّ فكرة الخصائص المميزة للأصوات من الإسهامات الجوهرية لمدرسة براغ». (أحمد، 2009م، ص: 25)

ونلحظ أن الهدف الأساسي للتجويد ليس صوتيًّا فحسب، وإنما هو مرتبط بالمعنى بشكل كبير، ومن هنا ساغ ارتباط دراسة التجويد بمصطلح

الفونيم وفقًا لرؤية أصحاب المدرسة الوظيفية؛ فجاءت دراستنا للتحفظ عند التلاوة في ضوء مصطلح الفونيم التركيبي، ويسمى -أيضا-: الفونيم الرئيسي؛ حيث ينقسم الفونيم قسمين: الأول: الفونيم التركيبي، وسيأتي بيانه. والثاني: يسمى الفونيم الثانوي، أو فوق التركيبي، وهو الذي لا يدخل ضمن البنية التركيبية للكلمة، وإنما يلحظ من خلال الأداء النطقي، مثل: النبر، والتنغيم، والوقف، ويسمى -أيضا-: بالظواهر التطريزية. (ينظر: بشر،2000م، ص: 496- 497 والخولي، 2000م، ص: 55 والبابيي، 2012م، ص:32)

ويطلق على الفونيم التركيبي -كذلك- الفونيم القِطْعي أو الخطي، يقول د. محمد علي الخولي: «الفونيمات القطعية هي الصوامت والصوائت، ويدعوها البعض فونيمات تركيبية أو خطية؛ لأنها تتوالى في أثناء الكلام بصورة خطية؛ ولأن الكلام يتركب منها كوحدات متتالية». (الخولي، 2000م، ص: 55)

ويرى د. كمال بشر أن مصطلح الفونيم يرادف مصطلح الحرف عند القدماء، يقول: «ولنا أن نذكر باعتزاز أن الألفباء العربية قد راعت بكل دقة وضوحَ مبدأ الأخذ بفكرة الفونيم، والتعبير عن هذا الفونيم بصوره المتعددة برمز واحد؛ فالباء رمز واحد، ومثله التاء، والثاء إلخ، مهما تعددت صور هذه الفونيمات في الكلام المنطوق». (بشر، 2000م، ص:492 وينظر كذلك: حسان، 1989م، ص: 125 - 126 وعبد التواب، 1997م، ص: 83 - 90)

وذكر د. أحمد قدور أن هذا الترادف بين الحرف والفونيم ناتج عن استعمال القدماء مصطلح (الحرف) للدلالة على الصوت المنطوق والرمز الكتابي له؛ «فقد جاء استعمالهم للحرف شاملا لمظهري اللغة المنطوق والمكتوب في آن واحد؛ لِما لهذين المظهرين عندهم من اقتران وتلازم». (قدور، 2008م، ص: 153)

والفونيم ليس له معنى في ذاته، وإنما يساعد في إبراز المعنى؛ يقول ياكوبسون: «على الرغم من أن الفونيم عنصر يساعد على إبراز المعنى، إلا أنه هو ذاته خلو من المعنى، إن ما يميزه من كل العناصر أو المكونات اللغوية الأخرى، وبصورة أكثر عمومية من كل القيم السيميوطيقية هو كونه رمزا سلبيا فقط». (ياكوبسون، 1994م، ص:143)

ويؤكد ذلك بقوله: «إن السمات المتميزة مع أنها تنجز وظيفة دلالية فإنها هي ذاتها خلو من المعنى، فليست ثمة سمة مميزة مأخوذة بصورة منعزلة، ولا حزمة من سمات مميزة متزامنة (أي فونيما ما) مأخوذة بصورة منعزلة، يمكن أن تعني شيئا ما، فلا السمة الأنفية(nasality) بحد ذاتها، ولا الفونيم الأنفي /N/ له بذاته معنى ما». (السابق، ص:147)

ويفهم من ذلك أن معنى الكلمة ليس ناتجًا عن مجموع معاني الفونيمات التي تتشكل منها؛ لأن تلك الفونيمات لا تعبر بمفردها عن معنى ذاتي، وإنما يستفاد معنى الكلمة من تجمع تلك الفونيمات وتشكلها، وفقًا لنظام اللغة التي تنتمي إليها؛ لتعبر عن معنى اصطلاحي اتفقت عليه الجماعة اللغوية.

وللفونيم أشكال متعددة في النطق، وتسمى تلك الأشكال تنوعات صوتية للفونيم، ويتضح الفرق بين الفونيم وتنوعاته الصوتية في «وجود التفريق الدلالي أو غيابه، فإذا وجد فتجمع الملامح عنده فونيم، وإذا لم يوجد فهو تنوع». (عمر، 1997م، ص: 202) وأورد د. حلمي خليل: «إذا كان وضع صوت مكان آخر يؤدي إلى كلمة جديدة، أي يميز كلمة عن أخرى، فإن كلا من هذين الصوتين يعتبر فونيمًا مختلفًا، وإلا فهما تنوعان لفونيم واحد، مثل: النون في قولنا: «إن شاء»، و»إن قال»، و»إن ثاب». (خليل، 1993م، ص: 38).

المبحث الثاني: التحفظ في نطق الفونيم الأساس في التلاوة القرآنية

يقوم الفونيم بدور تمييزي بين الكلمات داخل اللغة الواحدة، ويتحدد الفرق بين فونيم وآخر من خلال القيم الخلافية سواء أكانت في المخرج أو الصفات، يقول ياكوبسون: «الشيء المهم بقدر تعلق الأمر بالفونيمات هو الاختلافات، تلك الاختلافات التي تساعد على التمييز بين الكلمات، وهذه هي القيمة اللغوية الوحيدة للفونيمات، فتلك الاختلافات هي بالضبط نقطة الانطلاق لأي بحث في الفونيمات». (ياكوبسون، 1994م، ص: 109 - 110)

ولعلنا نجد إشارة إلى هذا المفهوم في قول مكي: «الحروف تشترك في بعض الصفات، وتفترق في بعض، والمخرج واحد، وتَتَّفِقُ في الصفات والمخرج مختلف، ولا تجدُ أحرفًا اتَّفَقَتْ في الصفات والمخرج واحد؛ لأن ذلك يوجب اشتراكها في السمع فتصير بلفظٍ واحد، فلا يُفْهَم الخطاب منها». (القيسي، 1996م، ص: 115)

ويؤكد ذلك قول د. تمام حسان: «إن أي حرفين في النظام التشكيلي في أي لغة لابد أن تكون بينهما جهة اختلاف واحدة على الأقل، وهذه الجهة إما أن تكون مخرجًا أو صفة ولو اتفق حرفان في المخرج والصفة لما صحَّ أن يُسَمَّيا حرفين، بل إنما يكونان حرفًا واحدًا». (حسان، 1989م، ص: 123)

والفونيم الأساس يظل محتفظًا بالمكونات الأساسية للصوت، «يقول جونز: حين يملك الفونيم أكثر من عضو، فهناك واحد من الأصوات يبدو أكثر أهمية من الأخرى ربما لأنه أكثر شيوعًا، أو لأنه يستعمل في حالة الانفصال، أو لأنه وسط بين الأعضاء المتطرفة.

وهذا العضو يسمى العضو الأساسي (principal member) أو معيار الفونيم (norm of the phoneme)». (عمر،1997م، ص: 200)

وقد حرص القراء على تحري صفات الحرف (الفونيم) الأساسية، ونطقه من مخرجه والمحافظة على صفاته الصوتية الأساسية دون السماح بانتقال الأثر الصوتي إليه من الأصوات المجاورة، إلا ما كان مسموحًا به وفقًا لنظام القرآن في الأداء، وكان اهتمام « مكي القيسي» كبيرًا «بتحديد النطق المثالي لكل صوت، والنمط الذي يجب أن يستقر في ذهن القارئ، ليقيس عليه، ويفرع عنه، ويميز به». (محمود، 1980م، ص: 256)

ولكي نطلق على صوتٍ أنه فونيم يجب توفر شرطين «1- أن يشارك في تمييز النصوص التي يرد فيها عن باقي النصوص الأخرى. 2- أن يكون أصغر اختلاف صوتي يمكن تحديده وعزله داخل اللغة المعينة». (حليلي، 1991م، ص: 75)

ويكتسب الفونيم بعض الصفات من السياق الصوتي الذي يوضع فيه «فنلاحظ أننا لا نستطيع أن نصف هذا الحرف بالمفخم أو بالمرقق؛ وذلك لأن السياق يجعله تارة مفخمًا، مثل: (نص)، وتارة مرققًا مثل: (ناس)، وفي بعض الحالات يمكننا الترقيق أو التفخيم دون أن يؤثر ذلك على الخطاب، ولو بحثنا في العربية على حرف يطابق النون في كل صفاتها ويخالفها فقط في التفخيم والترقيق لما عثرنا عليه. ونقول عندئذ إن التفخيم صفة مميَّزة في الطاء والظاء، وليست صفة مميزة في النون». (حركات، 1998م، ص: 17)

وتُعَدُّ الصفة الصوتية تمييزية أو أصلية عندما يترتب على تغييرها تغيير في معنى الكلمة، أما إذا لم يتغير المعنى تبعا لتغييرها، فهي صفة غير تمييزية أو صفة طارئة للحرف لوقوعه في سياق صوتي معين.

1. ومن أمثله ذلك عند « مكي» تفريقه بين فونيم /س/ وفونيم /ص/ من خلال تميُّز فونيم الصاد بصفة الإطباق مع التفاوت بينهما في تمكن صفة الصفير، يقول بعد حديثه عن أوجه التقارب بين فونيميْ السين والصاد في المخرج والصفة، «فإذ قد علمت ما بين السين والصادِ من التقارُبِ والتشابهِ، فَحَسِّنْ لَفْظَكَ بالسين حيث وَقَعَتْ، وَمَكِّنْ الصفيرَ فيها؛ لأن الصفير في السين أبْيَنُ منه في الصاد، للإطباق الذي في الصاد، فَبِتَمَكُّنِ إظهارِ الصفير الذي في السين، يصفو لفظها ويظْهَر، ويخالف لفظ الصادِ، وبإظهار الإطباق الذي في الصادِ، يصفو لفظُها وتَتَمَيَّزُ من السين، فاعْرَف الفرقَ في اللفظ بين السين والصاد، وما الذي يُفَرَّقُ به بينهما في اللفظ». (القيسي، 1996م، ص: 212)

ويبين الجدول الآتي الفرق بين فونيمي السين والصاد:

الصفة / الفونيم	رخو	مهموس	صفيري	مطبق
السين	+	+	+!	-
الصاد	+	+	+	+

يتضح أن صفة الإطباق في الصاد عنصر أساسي وملمح تمييزي يفرق بين فونيم /س/ وفونيم /ص/، وعند فقدانه يستحيل واحدا، مما يؤدي إلى اختلاط استعمال كل منهما بالآخر في تركيب الكلمة، ويترتب عليه تغيير في المعنى، ويحدث ذلك في أصوات الإطباق الأربعة (ص، ض، ط، ظ) «فلو زال التفخيم من هذه الأصوات الأربعة بترقيقها، لتحولت إلى نظائرها المرققة، وهو خطأ نطقي لا يجوز إذ به ينمحي كيانها وتفقد مواقعها في منظومة الأصوات العربية، وهذا الخطأ الصوتي يَجُرُّ حتمًا -وبالضرورة- إلى اللبس في معاني الكلمات التي تنتظم نظائرها المرققة». (بشر،2000م، ص: 396) وأما الصفير فصفة مشتركة بين الفونيمين مع الاختلاف في درجة تمكن الصفير بينهما؛ لأن صفة الإطباق في الصاد قَلَّلَتْ من قوة الصفير فبدت السين متمكنة في الصفير من الصاد، ويسمى الاختلاف في درجة توفر الصفة بين الصوتين بالتقابلات المتدرجة وهي التي يتدرج أعضاؤها في نفس الصفة الصوتية. (ينظر: السغروشني، 1987م، ص: 27)

وبناء على ذلك؛ يجب إنعام بيان صفات السين حتى لا تتفق مع الصاد، فيتطابق في النطق مع الآخر وتصير الكلمتان كلمة واحدة، يقول «مكي»: «وإذا وَقَعَ لفظٌ لمعنى هو بالسين أَشْبَهَ لفظًا آخرَ لمعنىً آخرَ هو بالصاد، وَجَبَ البيانُ للسينِ لاشتباهِ اللفظينِ، وذلك نحو قوله تعالى:)وَأَسَرُّوا النَّجْوَى((الأنبياء 3) و) أَسَرُّوا النَّدامَةَ((يونس 54 وسبأ 33) تُبَيَّنُ لفظُ السين لِئلا يصيرَ إلى لفظ قوله:)وَأَصَرُّوا وَاسْتَكْبَروا((نوح7)، فالأوَّلُ من السِّرِّ، والثاني من الإصرار. وكذلك قوله:)يُسْحَبون في الحَمِيمِ((غافر71)، تُبَيَّنُ السين لئلا تصير إلى لفظ قوله:)وَلَاهُم مِّنَّا يُصْحَبون((الأنبياء 43) وكذلك قوله:)نَحْنُ قَسَمْنا بَيْنَهُم((الزخرف32)، تُبَيَّنُ السينُ لئلا تصير إلى لفظ قوله:)وَكَمْ قَصَمْنا مِنْ قَرْيَةٍ((الأنبياء11) وكذلك قوله:) وَتَسِيرُ الجِبالُ سَيرا((الطور10) تُبَيَّنُ السين لئلا تصير إلى لفظ قوله:)تَصيرُ الْأُمورُ((الشورى 53)، وشبه هذا كثيرٌ يجب على القارئ المحافظةُ على بيان السين في موضعها بإظهارِ صفيرِها فَيُخَلِّصُها بذلك من لفظِ الصادِ».

(السابق، ص: 214)

ويبدو أن ما فعله «مكي» في هذا النص هو إجراء اختبار الفونيمية في الاصطلاح الحديث، وهو التقابل الفونيمي بين كلمتين تختلفان في المعنى وتتطابقان في الأصوات إلا في موضع واحد. (الخولي، 2000م، ص: 54)

أَسَرُّوا	أَصَرُّوا
يُسْحَبُون	يُصْحَبُون
قَسَمْنا	قَصَمْنا
تَسِير	تَصِير

فالكلمات السابقة تتفق في الوزن والحروف مع ما يقابلها، إلا في موضع السين والصاد؛ ليدل بذلك على الفرق الدلالي الذي يترتب على تغيير فونيم /س/ إلى فونيم /ص/، ويعبر ياكوبسون عن القيمة اللغوية للفونيم في مثل هذه الأمثلة بقوله: «القيمة اللغوية لأي فونيم -عموما- في أية لغة على الإطلاق، تكمن -فقط- في قوته على تمييز الكلمة المتضمنة لهذا الفونيم من أي من الكلمات -المتشابهة في جوانبها الأخرى كافة- التي تتضمن فونيمًا ما آخر». (ياكوبسون، 1994م، ص: 93)

ويتضح أن نوع التقابل بين فونيمي /س/و /ص/ هو تقابل ثنائي (bilateralopposition) ويقصد به عند تروبتسكوي: «كل صوتين أو أكثر في النظام اللغوي يفرِّق بينهما ملمح واحد». (أحمد، 2009م، ص: 22)

2- وينبه مكي على التحفظ في نطق /ص/ قبل تاء المخْبِرِ أو تاء المخاطب، لئلا تنطق سينا فتتحول الكلمة إلى كلمة أخرى في الأداء القرآني، يقول: «وإذا وَقَعَ بعْدَ الصادِ تاءُ المخْبِرِ، أو تاءُ المُخاطَبِ أو المخاطِب بادَرَ اللسانُ إلى لفظ السين، في مَوْضِع الصادِ؛ لأن السين أقربُ إلى التاءِ مِنَ الصادِ إلى التاء، إذ السينُ والتاء ليسَ فيهما إطباق ولا استعلاءٌ، مِثْلَ ما في الصادِ، وكلاهما مهموس، ولولا الصفيرُ والرخاوة اللذان في السين، مع اختلاف المخرجين، لكانت تاءً. كذلك لولا الشِّدَّةُ التي في التاءِ وعدمُ الصَّفير فيها، لكانت سينا؛ فيجب أن يُبَيَّنَ الإطباقُ في الصادِ إذا أتتْ بعدَها التاءُ المذكورة؛ لأنه قد امْتَنَعَ أنْ تُبْدَلَ مِن التاءِ طاءٌ على أصل ما ذكرنا، لِئلَّا يَتَغَيَّرَ لفظُ المتكلم أو المُخاطَب، فلما امتنع البَدَلُ في التاء لئلا يتغير المعنى ثَبَتَتِ التاءُ، وخِيفَ التَّغَيُّرُ في الصادِ لاختلاف ما بين الصادِ والتاء، فَوَجَبَ التَّحَفُّظُ بلفظِ الصادِ وتَصْفِيَةُ النُّطْقِ بها، وذلك نحو قوله:)حَرَصْتُم((النساء129)، و)لَوْ حَرَصْت((يوسف 103) وشبهه». (القيسي، 1996م، ص: 219)

فالصاد هنا وقعتْ في سياق صوتي يقتضي إنعام النطق بها وبيانها دون تغييرها إلى فونيم /س/ الذي يتناسب أكثر مع التاء المجاورة للصاد؛ حيث يؤدي تحويله سينًا إلى تغيير في

المعنى بالانتقال إلى كلمة أخرى هي (حرسْتم ـ حرسْت) من الجذر اللغوي (ح ر س)، أما الكلمة بالصاد، فتنتمي إلى الجذر اللغوي (ح ر ص) فهناك اختلاف في المعنى بينهما.

ويبين مكي أن هذا الموضع للصاد المجاورة للتاء يختلف عن صيغة الافتعال التي تكون الفاء فيها صادًا حيث تتحول التاء إلى طاء في الكلام العربي، وكذلك في القرآن الكريم، أما في هذا الموضع فيمتنع التحويل؛ لأن التاء تؤدي دورًا وظيفيًّا فهي مورفيم يدل على ضمير المتكلم أو المخاطَب لذلك لا يجوز تغييرها، وإلا نطقنا بما لا تتفوه به العرب.

3 ـ ومن الفونيمات ذات التقابل الثنائي التي تتميز عن بعضها بصفة الإطباق ـ /ذ/ و/ظ/، يقول مكي: «ويجب أن تَعْلَمَ أن الظاءَ تشبه في لفظها الذال فإذا أَزَلْتَ لفظ الإطباق من الظاء صارت ذالًا؛ لذلك لو زِدْتَ لفظَ الإطباق في الذال لصارت ظاءً، وإنما كان ذلك كذلك؛ لأن الظاء والذال من مخرج واحد، وهما مجهوران، ولولا الإطباق والاستعلاء اللذان في الظاء لكانت ذالًا فالتحفظ بإظهار لفظ الظاء واجب مؤكد». (السابق، ص: 220 ـ 221)

ويمكن توضيح الملامح الصوتية لكلا الفونيمين من خلال الجدول الآتي:

الفونيم / الصفة	رخو	مجهور	مطبق
الذال	+	+	-
الظاء	+	+	+

يتضح أن الإطباق عنصر رئيسي للظاء، ومميز صوتي يفرق بينها وبين الذال التي تتفق معها في المخرج. فهما من الأصوات بين أسنانية، وفي صفتي الجهر والرخاوة.

ومن الأمثلة التطبيقية على ذلك، قول «مكي»: «يجب أن يُرَقَّقَ لفظ الذال حيث وَقَعَتْ، ومتى لم يُفْعَل ذلك صارتْ ظاءً، نحو قوله:) مَحْذورا((الإسراء57)، و)الْأَرْذَلونَ((الشعراء 111)». (السابق، ص: 225)

فيظهر أن صفة الترقيق في الذال هي المميز الرئيسي بينها وبين الظاء؛ لأنهما متفقان في المخرج والصفات الصوتية إلا في صفتي التفخيم والترقيق، وبتوفر صفة الترقيق في الذال عُدَّتْ فونيمًا متميزًا عن فونيم /ظ/، ويبين الجدول التوضيحي أن الفرق بين الذال والظاء في صفة الإطباق ومِنْ ثَمَّ التفخيم؛ لأنّ كلّ الأصوات المطبقة مفخمة.

4 - وتُعدّ الأنفية مميزًا صوتيًّا للتفريق بين /م/ و/ب/، وتسمى عند القدماء بالغنّة، يقول مكي: «فلولا الغُنَّة التي في الميم وجريان النَّفَس معها لكانت باءً، إذ كلاهما من مَخْرَجٍ واحدٍ، وكلاهما مجهورٌ شديدٌ». (السابق، ص: 229)

ويختلف وصف «مكي» عن قول المحدثين في أن الغنّة تمثل المميز الصوتي الوحيد بين الباء والميم، حيث يبين د. تمام حسان الفرق بين الفونيمين بقوله: «تشتركان بالعلاقة العضوية في المخرج الشفوي والجهر وتفارق إحداهما الأخرى بالقيمة الخلافية إذ تكون بينهما مقابلة من حيث الأنفية وعدمها والشدة وعدمها». (حسان، 1994م، ص: 35) فالقيمة الخلافية بين فونيمي الميم والباء تكمن في توفر صفة الغنة في الميم دون الباء وتميز الباء عن الميم بالشدة، ويمكن توضيح ذلك بما يلي:

الصفة / الفونيم	الشدة	الجهر	الغنة
الباء	+	+	-
الميم	-	+	+

فالجدول يبين العناصر الرئيسة التي يتصف بها الفونيمان حيث يكون اجتماعها ممثلًا للفونيم ومميزًا له عن بقية أصوات اللغة، وتتفق الباء والميم في المخرج وصفة الجهر إلا أنهما يفترقان في اشتمال الباء على الشدة وعدم توفرها في الميم، واستعاضت الميم عنها بالغنّة وتجرد الباء منها، لذلك كانت الغنة صفة أساسية في الميم تميزها عن غيرها، وهذا الأمر لا ينسحب على الفرق بين الميم والنون لاتفاقهما في الغنة حيث يكمن الفرق بينهما في مجموع صفات كل واحد منهما ومقابلتها بالآخر، يقول ياكوبسون: «كل صوت يختلف - بوصفه حُزمة من الملامح مركّبة فيه على نحو فريد - عن كل الأصوات الأخرى بوجود ملمح ما على الأقل أو غيابه». (الشايب، 2012م، ص: 68) «فالفونيم لا يتميز عن الآخر بوجود ملمح فيه (فالملمح مشترك بينه وبين غيره) وإنما بأنه وحده هو الذي يحوي تجمعًا معينًا من هذه الملامح». (عمر، 1997م، ص: 188)

ويختلف الحديث في الغنة هنا بصفتها مميزًا صوتيًّا يفرق بين فونيمي /ب/ و/م/ عن موضعها في أحكام النون الساكنة والتنوين، وما يسمى بالتأنيف؛ لأن ذلك متعلق بالتغيرات الصوتية المسموح بها في التلاوة التي سنتناولها في المبحث الرابع.

المبحث الثالث: التحفظ في نطق التنوعات الصوتية للفونيم

حدد علماء الأصوات المحدثون نوعين لموضع التنوعات الصوتية للفونيم في تركيب الكلمة، الأول: وروده في توزيع تكاملي، وهو عدم إمكانية وضع صوت مكان آخر في اللغة؛ لأن القوانين الصوتية فيها تأباها مثل: وضع المفخم موضع المرقق في لام لفظ الجلالة (الله) إذا سُبِق بحرف مكسور، والثاني: يرد فيه تنوع الفونيم في تغير حر. ويظهر في إمكانية التبديل بين الصوتين دون أن يغير ذلك في المعنى مثل: الصراط والسراط والزراط، أما إذا أدى هذا التبديل إلى تغير في المعنى، فيعد كل صوت منهما فونيمًا مستقلًا مثل: (نام) و(قام)، فالنون تحقق صوتي لفونيم والقاف تحقق صوتي لفونيم آخر. (ينظر: السابق، ص: 208)

ويدخل ذلك ضمن الأداء الاختياري والأداء الإجباري، فالتوزيع التكاملي يدخل ضمن الأداء الإجباري لتنوع فونيمي محدد، أما التغير الحر، فهو أداء اختياري تسمح القوانين الصوتية بنطقه على أشكاله المتنوعة، فالبعض ينطقها بشكل معين، والبعض يفضل أداءها بصورة أخرى بحسب اختلاف اللهجات والعادات النطقية.

ويتحدث «مكي» عن التحفظ في نطق الحرف، وإعطائه حقه في المخرج والصفات الصوتية، ويحذر من مخالطته بصوت آخر أو أن يَقْرُبَ من صوت آخر، ويذكر في شرحه لهذه المواضع ألفاظا مثل: (يخالط، يقرب، يشوب، يخفى، يدغم، يضعف) وهي تدل على أن الفونيم لا يتحول إلى آخر، وإنما يكتسب ملامح صوتية فرعية، أو يفقدها بحسب السياق الصوتي الذي يتأثر به دون أن يؤدي ذلك إلى انتقال الفونيم. ويتبين ذلك من خلال تناول الأمثلة التالية من كتاب «الرعاية»:

1- من ذلك اجتماع الحرف المرقق مع المفخم فيجب المحافظة على ترقيق الأول، ومنع تأثير التفخيم الذي بعده، يقول «مكي»: «إذا وقع بعد اللام - بأيِّ حركةٍ كانت اللامُ مُشَدَّدَةً أو مُخَفَّفَة - لامٌ أخرى مفخمة أو حرفُ إطباقٍ، وجبت المحافظة على ترقيق اللامِ الأولى، لِئَلَّا تُفَخَّم لأجلِ التفخيم الذي بعدها، ويسارعُ اللسانُ إلى ذلك ليعْمَلَ عملًا واحدًا، فلابد من التَّحَفُّظ بترقيق اللام الأولى، وذلك نحو قوله:)قال الله((المائدة 119) و)ما جَعَلَ الله((الأحزاب4) ... و)الله لَطيفٌ((الشورى19) و)هُوَ اللطيفُ((الملك14) و)ما اخْتَلَطَ((الأنعام146) ... و)خَلَقَ الله((يونس5) ... و)أَخْلَصوا((النساء146) و)هَذا بَلاغٌ((إبراهيم52) و)اغْلُظْ عَلَيهِمْ((التوبة73 والتحريم9)، وشبه ذلك في اللام كثير... إلا ما ذكرنا من تفخيم اللام المفتوحة في قراءة ورش عن نافع إذا أتت قبلها صادٌ أو طاءٌ أو ظاءٌ ... وإلا اللام من اسم الله -جل ذكره- فإنها مفخمة

أبدًا في الابتداء وفي الوصل إذا كان قبلها فتحٌ أو ضم نحو:)قَالَ الله((المائدة119) و)يَعْلَمُهُ الله((البقرة197 وآل عمران 29) فإن كان قبلها كسرة فهي مرققة نحو)فِي الله((الأنعام80) و)بِهِ الله((البقرة284) و)مَنْ يُضْلِلِ الله((النساء88)». (القيسي، 1996م، ص: 189 - 190 - 191)

يتضح من النص أن اللام مرققةٌ إلا في موضعين الأول: اللام المشددة في الابتداء بلفظ الجلالة، وإذا سبقه فتح أو ضم. والثاني: اللام المفتوحة إذا سبقها حرف إطباق في قراءة ورش عن نافع.

وقد نبه «مكي» إلى إمعان بيان صفات اللام في مواضعها مرققةً، والتحفظ في نطقها خالصة من التفخيم لا سيما إذا جاورت حرفًا مفخمًا.

وكَون اللام مرققة أو مفخمة لم يغير من المعنى شيئًا، ولم تنتقل الكلمة إلى كلمة أخرى بسبب تفخيم اللام، وإنما ذلك من قبيل الاختلاف الصوتي للفونيم الواحد بين التفخيم والترقيق فهو تغيُّرٌ في نطق تنوعات الفونيم.

ولذلك يمكن القول بأن التفخيم والترقيق ليس عنصرًا أساسيًّا لفونيم اللام، ولا هو عضو مميز له عن بقية فونيمات العربية، وإنما هو صفة صوتية فرعية تتحدد بحسب السياق الصوتي الذي تقع فيه.

وقد تنبّه التفت «مكي» إلى أن تفخيم اللام في لفظ الجلالة يقصد به معنى التعظيم والإجلال، يقول: «وإذا كان المشَدَّدُ مُفَخّمًا للتعظيم والإجلالِ، وجبَ بيانُ التشديد متمكنًا ليكون ذلك أَمْكَنَ لظهور التفخيم، نحو:)قَالَ الله((المائدة 115) و)الله خَيْرٌ حَافِظًا((يوسف64)، وشبهه. يُظْهَرُ التشديدُ إظهارًا مُتَمَكِّنًا لِيَظْهَرَ التفخيم في اللامِ الذي جيءَ به للتعظيمِ والإجلالِ والإكبارِ، فاعلمه. وليس في كلام العرب لامٌ أظهَرُ تفخيما وأشَدُّ تعظيمًا من اللام في اسم الله جل ذكرُهُ؛ لأنها لإرادةِ التعظيمِ والإجلالِ، وذلك إذا كان قبل الاسم فتحٌ أو ضمٌ، فإذا كان قبله كَسْرٌ رُقِّقَت اللامُ نحو: في الله وبالله». (السابق، ص: 258)

يبين «مكي» أن تفخيم اللام في لفظ الجلالة يرتبط بمعنى نابع من الأداء الصوتي للفظ إرادة الإجلال والإكبار.

وهذا يتعلق بتمييز صوتي يرمي إلى تمييز دلالي يتناسب مع المقصود بلفظ الجلالة، ودلالته في الذهن.

والتمييز الدلالي هنا لا دخل له بالمعنى المعجمي للكلمة، ولا هو نقل للفظ إلى لفظ آخر يشتمل على هذا المعنى؛ وإنما هو إضافة دلالة ثانوية جاء تصويرها من خلال بيان سمة التفخيم في نطق اللام.

ويتضح أن التغير في ترقيق اللام وتفخيمها في لفظ الجلالة لم يكن بسبب عنصر صوتي في تركيب الكلمة، وإنما جاء نتيجة لحركة الحرف الذي قبل لفظ الجلالة أي: آخر حرف في الكلمة

السابقة للفظ الجلالة، وهنا نستنتج أن السياق الصوتي الذي يدخل في تغير تنوعات الفونيم قد يأتي من خارج الكلمة، وينتمي إلى عنصر صوتي للكلمة السابقة أو اللاحقة، وقد نجد ذلك واضحًا -أيضًا- في الإدغام والإقلاب والإخفاء من الظواهر الصوتية التي يتأثر فيها صوت في الكلمة بعنصر صوتي للكلمة المجاورة.

ويبدو من خلال ذلك أن «مكي» تسيطر عليه فكرة التحفظ في نطق الصوت عند ترقيقه وعند تفخيمه على حد سواء، وهو ينظر إليه على أنه مبدأ في التلاوة يذكِّر به دائما، ويمعن في تثبيته وتأكيده، ويُلْزِم القارئ السير عليه، ويمنع التساهلَ في تطبيقه، وضبط القراءة به.

2- وأحيانا يستعمل «مكي» مصطلح (التقارب) ليدل على إكساب الحرف صفة طارئة عليه بحسب موقعه، وليس تحولًا إلى حرف آخر، يقول: «وإذا وَقَعَ بعد الشينِ جيمٌ وَجَبَ أن تبيَّنَ الشين، لئلا تَقْرُبَ من لفظ الجيم؛ لأنها أختها ومن مخرجها لكنَّ الجيمَ أقوى منها؛ لأنها مجهورة شديدة، وذلك نحو قوله:)فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ((النساء65) ، و)إِنَّ شَجَرَةَ الزَّقُّومِ((الدخان4) ، و)إِنَّها شَجَرَةٌ تَخْرُجُ((الصافات64) ، وشبه ذلك، والشين قليلة التصرف في الكلام». (السابق، ص: 175)

فيظهر أن «مكي» لم يُصَرِّح بتحول الشين إلى جيم، وإنما قال بقرب لفظ الشين من لفظ الجيم، فهو من باب تأثر الفونيم بما يجاوره وإكسابه صفة طارئة عليه لا تَحَوُّله بالضرورة إلى حرف آخر، وإنما من قبيل الاختلاف الصوتي لنطق الفونيم الواحد.

وقد صَرَّحَ سيبويه في بداية باب الإدغام بأن في العربية حروفًا متفرعة عن الحروف الأصول التسعة والعشرين وهي ستة مستحسنة وسبعة غير مستحسنة، يقول: «وتكون خمسة وثلاثين حرفًا بحروفٍ هنَّ فُروعٌ، وأصلها من التسعة والعشرين، وهي كثيرة يؤخَذُ بها وتُسْتَحْسَن في قراءة القرآن والأشعار وهي: النون الخفيفة والهمزة التي بين بين والألف التي تُمال إمالةً شديدة، والشين التي كالجيم والصاد التي تكون كالزاي، وألف التفخيم، يُعْنَى بلغة أهل الحجاز، في قولهم: الصلاة والزكاة والحياة.

وتكون اثنين وأربعين حرفًا بحروف غير مستحسنة ولا كثيرة في لغة من تُرْتَضَى عربيته، ولا تستحسن في قراءة القرآن ولا في الشعر وهي: الكاف التي بين الجيم والكاف، والجيم التي كالكاف، والجيم التي كالشين، والضاد الضعيفة، والصاد التي كالسين، والطاء التي كالتاء، والظاء التي كالثاء، والباء التي كالفاء». (سيبويه، 1977م، ج:4/ ص: 432)

وشرح «مكي» الحروف الستة المستحسنة، وأورد أنها مستعملة في القرآن إلا السادس منها وهو حرف بين الشين والجيم، أما الحروف

السبعة غير المستحسنة فعَدَّها من الشواذ التي لاتستعمل في القرآن وقليلة الاستعمال في الكلام العربي، يقول: «اعلم أن العرب قد استعملت مع التسعة والعشرين حرفًا المشهورة ستة أحرفٍ زائدة عليها اتسعت بها في كلامها وتَفَصَّحَتْ بها في لغاتها من ذلك: النون الخفيفة، والألف الممالة، والألف المفخمة، والصاد التي يخالط لفظها لفظ الزاي، والهمزة بين بين، فهذه الخمسة الأحرف مستعملة في الكلام والقرآن كثيرًا، وهي زائدة على التسعة والعشرين الحروف المشهورة، ومخرج كل حرف من هذه الخمسة متوسط بين مخرج الحرفين اللذين اشتركا فيه، أما الحرف السادس: فهو حرفٌ لم يستعمل في القرآن وهو حرف بين الشين والجيم، وهي لغة لبعض العرب، يُبْدِلونَ من كاف المؤنث شينًا يخالط لفظها لفظ الجيم... وبعض العرب يزيد عند الاضطرار إلى الخمسة والثلاثين حرفًا -سبعة أحرفٍ- وهي قليلة الاستعمال في الكلام، ولا تستعمل في القرآن، وهي شاذة، فتبلغ الحروف في عِدَّتِها اثنين وأربعين حرفًا». (القيسي، 1996م، ص: 107- 112)

ووصف سيبويه لهذه الحروف بأنها فروع ملحقة بالحروف الأصول دليل على أنها ألوفونات أو تنوعات صوتية لهذه الحروف التسعة والعشرين وليست فونيمات مستقلة، ويتضح ذلك من خلال وصف «ابن جني» للشين التي يقرُبُ لفظها من لفظ الجيم، يقول: «وأما الشين التي كالجيم فهي التي يقلُّ تَفَشِّيها واستطالتها وتتراجع قليلًا متصَعِّدة نحو الجيم». (ابن جني، دت، ج: 1/ص:50)

وقد جرى ذلك في الكلام العربي (ينظر: أبوالطيب،1960م، ج: 1/ص: 226 - 229)، وجاء د. تمام حسان بأمثلة لها من اللهجات الحديثة فقال: «الشين التي كالجيم وهي الشين المجهورة التي تشبه صوت الجيم في اللهجة السورية واللبنانية فكان الناطقون بهذه الشين من العرب يجعلون كلمة أشْدق كأنها أجدق ومثل هذا ما نسمعه في لهجة القاهريين في كلمات مثل الأشغال والأشجار». (حسان، 1994م، ص: 53)

ويتضح من ذلك أن الصفة الصوتية التي اكتسبتها الشين لتقترب من الجيم هي الجهر فالشين صوت مهموس رخو، والجيم صوت مجهور شديد وقد اتفقا في المخرج، وعند اتصال الشين بالجيم كما في كلمة (شجرة) تتأثر الشين بها فتتحول صفة الهمس إلى الجهر مع قلة التفشِّي الذي يميِّزها فتقترب من الجيم، وتقل كُلْفَة اللسان بنطقها عملا بقانون الأقوى. وفقدان صفة الهمس للشين وقلّة تفشيها لا يحولها إلى الجيم، وإنما هذه عناصر صوتية طارئة جاءتها من خلال تأثرها بالسياق الصوتي الذي

وُضِعَتْ فيه، فهي تنوع صوتي لفونيم الشين، «فالحروف الفروع هي الحروف الأصول محققة تحقيقات مختلفة أي أنها أخرجت من مخارج أخرى لا غير، فوظيفتها إذن تبقى هي هي، وقيمتها تبقى هي هي حتى وإن اختلفت نطقا أو إنجازا». (حنون، 2002م، ص: 134) ومن هنا جاء تنبيه «مكي» على نطق الشين من مخرجها محتفظة بكامل صفاتها حتى لا يسرع اللسان بلفظها على ما سمح به النطق العربي.

3- وتحرزًا من إعمال قانون الأقوى نبه «مكي» إلى التحفظ ببيان التاء المتحركة عند مجاورتها للطاء، يقول: «إذا وَقَعَتِ التاءُ متحركةً قبلَ طاءٍ، وَجَبَ التَّحَفُّظُ ببيان التاءِ، لِئَلا يَقْرُبَ لفظها من الطاءِ؛ لأن التاء من مخرج الطاء. لكنَّ الطاءَ حرفٌ قويٌّ مُتَمَكِّن لِجَهْرِهِ، وشِدَّتِهِ، وإطباقِهِ، واستعلائه. والتاءُ حرفٌ مهموسٌ فيه ضَعْفٌ، والقويُّ من الحروف إذا تَقَدَّمَهُ الضعيفُ مجاورًا له جَذَبَهُ إلى نفسِهِ إذا كان من مَخْرَجِهِ؛ لِيَعْمَل اللسانُ عملًا واحدًا في القوةِ من جهةٍ واحدةٍ، فإن لم يتحفظ القارئ بإظهار لفظ التاءِ على حَقِّها من اللفظِ قَرُبَ لفظها من لفظ الطاء ودَخَلَ في التصحيف، وذلك نحو:)يَسْتَطيعُ((المائدة112)، و)اسْتَطَاعَ((آل عمران97)، و) يَسْتَطيعونَ((هود20) وشبهه، لابد من التحفظ بإظهار التاء في هذا النوع بلفظ مرقق غير مفخم ليظهر من لفظ الطاء التي بعدَها». (القيسي، 1996م، ص: 206)

والصفة الطارئة التي تجعل التاء هنا قريبة من الطاء هو إعطاؤها درجة من التفخيم حتى تقترب من الطاء ليسهل على اللسان نطقهما، وهذا النطق الذي حذر منه «مكي» يمثل تنوعًا صوتيًا لفونيم التاء ناتجًا عن سياقه الصوتي الذي تتجاور فيه مع الطاء التي تتفق معها في المخرج، يقول د. كمال بشر: «صوت الطاء هو النظير المفَخَّم للتاء، فشكل اللسان مع الطاء يكون غير شكل اللسان مع التاء، ففي حالة النطق بالطاء يرتفع مؤخر اللسان نحو أقصى الحنك ويتأخر قليلا نحو الجدار الخلفي للحلق» (بشر، 2000م، ص: 250)

ونلفت إلى أن استخدام مكي عبارة (قُرْب لفظها من لفظ الطاء) لوصف نطق التاء عند مجاورتها الطاء، يشير إلى أنه يتحفظ في نطق ألوفون التاء الناتج عن سياقه الصوتي، إضافة إلى أن التاء زائدة في (يستطيع، استطاع)؛ فيقع فيها الإبدال والتغيير، يقول سيبويه في إبدال الصاد زايًا في كلمة (التَّصْدير) وما شابهها، وعدم إبدال الدال صادًا أو صوتًا قريبًا من الصاد: «لم يجسروا على إبدال الدال صادًا؛ لأنها ليست بزيادة كالتاء في افْتَعَل». (سيبويه،1988م، ج: 4/ص: 478) وزيادتها كذلك سَوَّغَتْ حذفها، يقول سيبويه: «حذفوا

التاء من قولهم: يستطيع فقالوا: يسْطِيع؛ حيث كثرت، كراهية تحريك السين، وكان هذا أحْرى إذ كان زائدًا». (السابق، ج: 4/ص: 483)

4- وإذا كان قانون الأقوى يُفَسَّرُ على أنه تأثير الصوت القوي على الضعيف فإن هناك اتجاهًا بعكس هذا القانون ينحو إلى تأثر القوي بالضعيف من الأصوات، يقول «مكي»: «وإذا سَكَنَتِ الياءُ قبل الضادِ أو بعدَها وجبَ التَّحَفُّظُ بإظهارِ الضاد، وإعطائها حقها لِتَظْهَرَ الياءُ؛ لأن الياء حرفٌ خَفِيٌّ ضعيفٌ، والضادُ بضدِّ ذلك، فربما ضَعُفَ لفظُ الضادِ لِضَعْفِ الياء، وربما خَفِيَت الياءُ لِقوَّةِ الضادِ فيجب البيان، وذلك نحو قوله:)ثُمَّ أَفِيضوا مِنْ حَيْثُ أَفَاضَ النَّاسُ((البقرة199)، و)تَراضَيْتُم((النساء24)، و)إِذْ تُفِيضُونَ فِيه((يونس61)، و)غِيضَ الماءُ((هود44)، وقريب من ذلك إن تحركتِ الياء المُشَدَّدَةُ نحو:)وقَيَّضْنا لَهُمْ((فصلت25)، و)نُقَيِّضْ لَهُ شَيْطانًا((الزخرف36)، وشبهه». (القيسي، 1996م، ص: 186 -187)

لم يذكُر «مكي» في هذا النص تحول الحرف إلى حرف آخر فيتغيَّر بذلك المعنى، وإنما بَيَّنَ وجودَ عنصر صوتي طارئ على الضاد وهو الضعف بسبب مجاورته للياء التي تتميز بالضعف، أو إخفاء الياء بسبب تأثرها بقوة الضاد.

وأورد سيبويه الضاد الضعيفة ضمن الحروف الفرعية غير المستحسنة التي لا ترد في القرآن ولا في أشعار العرب؛ لذلك نبه «مكي» على تجنب نطقها ضعيفة نتيجة تأثرها بالضعف في الياء المجاورة لها.

وبَيَّنَ د. تمام حسان طريقة نطق الضاد الضعيفة ومشابهتها للثاء المجاورة لحرف مفخم مجهور، يقول: «إن الضاد الفصيحة كانت تنطق بواسطة احتكاك هواء الزفير المجهور بجانب اللسان والأضراس المقابلة لهذا الجانب، ومن ثم يكون صوت الضاد الفصيحة من بين أصوات الرخاوة مثله في ذلك مثل الثاء، ومن هنا وجدنا بعض العرب حين ينطقون كلمة تشتمل على صوت الثاء متلوًّا بحرف مفخم مجهور يحدث في نطق الثاء شيء من عدوى التفخيم والجهر الضعيفة فتصير الثاء بذلك ضادًا ضعيفة». (حسان، 1994م، ص: 55)

وما جاء به د. تمام حسان مبني على قول ابن عصفور: «الضاد الضعيفة هي الثاء المقربة من الضاد، يقولون: إِضْرَ ذلك، في إِثْرَ ذلك» (ابن عصفور، 1998م، ص: 402) فعند مجاورة الثاء لحرف مفخم مجهور وهو الراء في هذا الموضع، يصيبها شيء من التفخيم والجهر فتشبه الضاد الضعيفة التي تنطق غير مُمَكَّنَة في صفاتها.

وما سبق اجتهادٌ من قِبَلِ علمائنا في بيان صفات الضاد الضعيفة، ولكنها في نص «مكي»

ناتجة عن مجاورة الضاد لصوت ضعيف وهو الياء، وقد يكون ضعف الضاد هنا ناتجًا عن فقدانها شيئًا من التفخيم والإطباق الذي تتميز به، فضعفها يُقَدَّر بدرجة تأثرها بصوت الياء، فَيُمَثِّلُ نُطْقُها بهذه الطريقة تنوعًا صوتيًّا في درجة التفخيم لفونيم الضاد.

5- ومن الأمثلة التي تبين التحفظ من احتمال تأثر الحرف بالذي يليه أو يسبقه واكتسابه بعض صفاته، يقول «مكي»: «إذا وقعت الكاف بعدها القاف أو قبلها وجب بيانها لئلا يشوبها شيء من لفظ الكافِ لقربها منها أو يشوب الكاف شيء من لفظ القاف نحو:)خالِقُ كُلِّ شَيْءٍ((الأنعام102)، و)كُلُّ فِرْقٍ كالطَّوْدِ((الشعراء63)... و)وَرَزَقَكُمْ((المائدة88)، و)تَرَكوكَ قائِما((الجمعة11)، و)بِكُفْرِكَ قَليلا((الزمر8)، وشبهه» (القيسي، 1996م، ص: 171)

وقد عَدَّ «مكي» القاف والكاف من مخرج واحد يقول: «الحروف اللهوية وهما حرفان: القاف والكاف سماهما الخليل بذلك؛ لأنه نسبهما إلى الموضع الذي يخرجان منه وهو اللهاة» (السابق، ص:139) وفَرَّق «مكي» بينهما في الصفات فالقاف مجهور شديد مستعل والكاف مهموس شديد مستفل فتجمعهما صفة الشدة فحسب مع اتفاق المخرج.

أما القاف في نطقها الحديث فمهموسة، وفَرَّق بعض المحدثين بينهما في المخرج (ينظر: محمود وعلام، 2009م، ص: 269 وبشر، 2000م، ص:273 - 286) فالكاف تنطق من أقصى الحنك والقاف لهوية، فهما متقاربان وليسا متفقين في المخرج.

ويدل ذلك على تقارب ما بين الحرفين في المخرج والصفات مما سَوَّغ نيابة أحدهما عن الآخر، ونقل بعض صفات أحدهما إلى الآخر إذا تجاورا، وهذا ما نبه عليه مكي، وأوجَبَ المحافظة على صفات كل واحد منهما نطقًا محررًا من جوانب التأثير والتأثر، وقد كان مكي دقيقًا في قوله بأن الكاف لا تتحول في هذا الموضع إلى قاف بالكلية وإنما يشوب الكاف شيء من لفظ القاف وهي في الأصل كاف، معنى ذلك أن الكاف تطرأ عليها صفات صوتية ليست أصلية فيها جاءت من خلال مجاورتها للقاف، فنطقها بهذا الشكل يعد تنوعًا لفونيم الكاف، وهذا مما تَحَفَّظ من تلاوته الإمام «مكي».

6- وفي موضع آخر يتعرض «مكي» لمسألة إبدال الكاف قافًا، وينبه على وجوب المحافظة على نطق الحرف على أصله وإن ورد في لهجة عربية، يقول: «إذا وَقَعَتِ الكافُ في مَوْضِعٍ يجوز أن تُبْدَلَ منها قافٌ في بعض اللغاتِ، وَجَبَ أنْ تُبَيَّنَ الكافُ؛ لئلا تَخْرُجَ من لغةٍ إلى لغةٍ أخرى، وذلك نحو قوله:)وَإِذَا السَّمَاءُ كُشِطَتْ((التكوير11) ألا تَرى أنه في

حرفِ ابن مسعود: قُشِطَتْ -بالقاف- فالبيان لازم» (القيسي، 1996م، ص: 174)

فيتضح أن (كشط وقشط) بمعنى واحد، وهما من باب التنوع الصوتي الناتج عن تعدد اللهجات أورد ابن السكيت: «وقريش تقول: (كُشِطَتْ)، وقيس وتميم وأسد تقول: (قُشِطَتْ).» (ابن السكيت، 1978م، ص: 113- 114) وقد حرص «مكي» على نطق الكاف بكل صفاتها في هذا الموضع حتى لا تتحول إلى صوت يشبه القاف الذي تسمح به بعض اللهجات، فيدخل بذلك ضمن المجموعة الصوتية لفونيم الكاف، كما أوجب توحيد اللهجة حتى لا ينقل الحرف إلى آخر في الكلمة بحجة تعدد اللهجات، وهو احتراز واحتياط واجب في تلاوة القرآن.

وقد ألمح «ابن جني» إلى أن (كشط وقشط) لا يدخلان ضمن أمثلة الإبدال؛ لأنهما ينتميان إلى لهجتين مختلفتين، يقول: «وليست القاف في هذا بدلًا من الكاف؛ لأنهما لغتان لأقوام مختلفين» (ابن جني، دت، ج: 1/ص: 178)

يشير ابن جني إلى أن كلًّا من القاف والكاف في هذا الموضع أصل، فلا يجوز جعل أحدهما أصلًا والآخر فرعًا عنه، إذ هما من باب اختيار قوم للقاف في الكلمة وتفضيل الآخرين نطق الكاف في بداية الكلمة نفسها.

ومن هذه الناحية وجد تشومسكي منفذًا لنقد الرأي القائل بالتفريق بين الفونيمات على أساس دلالي، أورده د. مختار عمر: «وَجَّهَ تشومسكي اعتراضًا على استخدام المعيار الدلالي في التحليل الفونيمي فأعطى رمزين لمنطوقين مختلفين هما (u1) و(u2) ثم قال: المقولة: (u1) يكون متميزا فونيميا عن (u2) إذا كان (u1) يختلف في المعنى عن (u2) - هذه المقولة خاطئة في كلا الاتجاهين طردًا وعكسًا؛ أما طردًا، فلأننا نملك المنطوق (u1):

I saw him by the bank(شاطئ النهر)

والمنطوق (u2)

I saw him by the bank(مصرف)

هنا لدينا منطوقان تطابقا فونيميا واختلفا في المعنى.

وأما عكسًا؛ فلأن عندنا (u1): ádult و(u2): adùlt بمعنى واحد مع تميزهما فونيميًّا.»(عمر،1997م، ص:213)

وإذا كان قول تشومسكي يبين عدم نجاعة المعيار الدلالي في التمييز بين الفونيمات أو عدم اطراده في كل الحالات، إلا أنه بإمكاننا أن نعتمد عليه في أغلب المواضع لا سيما أن الفونيم جزء من العناصر التركيبية للكلمة، وتغير عنصر فيها له أثر في استخداماتها في اللغة حيث تنقلها إلى كلمة أخرى تعبر عن معنى آخر، وأما إذا كانت تدل على نفس المعنى فيدخل ذلك في باب اختلاف اللهجات، وتفضيلها فونيمًا على آخر في نفس الموضع على ما بينا في الفرق

بين (كشط وقشط) على قول ابن جني.

كما أن الاستبدال والتقابل يقوم على الوظائف التمييزية للأصوات «فكل لغة تتميز بشكل تقابلاتها الخاصة وبنسق قيمها الخاص، ولقد لاحظ سابير(sapir)) أن التقابل بين (ت) و(د) ليس مميزا في لغة الهيدا (Haida) وهي لغة أمريكية لسكان جزء المملكة شارلوط، فهؤلاء يميزون بين (ت) و(تء مزردمة) ولا يميزون بين (ت) و(د)، ويلاحظ بلومفيلد أن هنود مينوميني قد ترجموا كلمة (swede) أي سويدي بحلو؛ لأنهم لا يميزون بين (swede) و(sweet) أي لا يفصلون في لغتهم بين (ت) و(د) ولهذا نقول إن الصوتية في الأنسقة اللغوية لا تتحدد إلا بوظيفتها التمييزية وأن وجودها مرتبط بالتقابلات». (السغروشني، 1987م، ص: 19)

7- وواجبٌ عند «مكي» بيانُ الحرفِ حتى لا يَقْرُبَ من حرف مؤاخٍ لما يجاوره في المخرج أو في الصفة، يقول: «إذا أتى بعد الزاي الساكنةِ دالٌ أو تاءٌ، وَجَبَ أن تُبَيِّنَ لفظ الزَّاي، لئلا يَقْرُبَ لفظُها من لفظ السينِ؛ لأن السينَ مؤاخية للتاء في الهمس ومؤاخية للزاي في المخرج والصفير، وكذلك الدالُ مِنْ مخرجِ التاءِ، فالبيانُ للفظِ الزاي في ذلك واجِبٌ، وذلك نحو قوله:) هَذَا مَا كَنَزْتُم((التوبة35)، و)تَزْدَرِي((هود31)، و)ازْدَادوا((آل عمران90).» (القيسي، 1996م، ص: 210)

والسياق الصوتي في هذا الموضع متمثل في مجاورة الزاي الساكنة للتاء أو الدال، فهنا تتأثر الزاي بالتاء فتقترب من لفظ السين؛ لأن السين وسط بين الزاي والتاء، فهي تناظر الزاي في المخرج والصفير، وتناظر التاء في الهمس.

ومن هنا حذر «مكي» من نطق الزاي قريبة من السين التي يسمح بنطقها السياق الصوتي، وتمثل تنوعًا صوتيًّا لفونيم الزاي بفقدانها صفة الجهر، «فالفرق بين الزاي والسين هو الاهتزاز في الزاي وعدمه في السين، فهما نظيران متقابلان». (محمود وعلام، 2009م، ص: 272)

والصفة التي تفرق بين التاء والدال هي الجهر والهمس، فالتاء مهموسة والدال مجهورة، وهما متفقان في المخرج وبقية الصفات، ولهذا تحفظ «مكي» من تأثر الزاي بالدال الذي ينتج عنه نطق الزاي قريبة من السين بفقدان صفة الجهر كذلك.

ولا يعني فقدان الزاي صفة الجهر أنها تحولت إلى سين، وإنما تكتسب صفة صوتية للسين قد لا تكون بنفس الدرجة من الهمس الذي تتصف به السين، ومن هنا جاءت دقة وصف «مكي» للزاي في هذا الموضع بالتحرز من نطقها قريبة من السين، ولا يعني القرب تحول الزاي إلى سين ومطابقتها في النطق.

8- ويوجِبُ «مكي» المبالغة في إظهار الميم الساكنة إذا جاءت قبل الباء أو الفاء أو الواو، يقول: «إذا سَكَنَتِ الميمُ، وَجَبَ أن يُتَحَفَّظَ بإظْهارِها ساكنة، عند لقائها باءً أو فاءً أو واوًا، نحو: (وَهُمْ فِيهَا)(البقرة39)، و(يَمُدُّهُمْ فِي طُغْيانِهِم((البقرة15) و(تَرَكَهُمْ في ظُلُمات) (البقرة17)، ونحو(هُمْ وَأَزْواجُهُم)(يس56)، و(أيديهمْ وَتَشْهَدُ((يس65)، ونح(وهمْ بِرَبِّهِم) (الأنعام150).» (القيسي، 1996م، ص: 232) ويذكر «مكي» سبب التحفظ في هذا الموضع وهو «خوف الإخفاء والإدغام لقرب مخرج الميم من مخرجهن»(السابق، ص:233)

يتضح أن ما تَحَفَّظَ منه «مكي» هو إخفاء الميم في أحد الحروف الثلاثة وبقاء غنتها شاهدة عليها. وقد يسمح بذلك النطق العربي لقرب مخرج الميم من مخرج تلك الحروف الثلاثة، إلا أنه لم يَرِدْ في هذا الموضعِ قراءة تُجيزُ إخفاء الميم الساكنة وإدغامها في الفاء أو الواو، أما إخفاء الميم في الباء، فوردت في قراءة حفص عن عاصم.

ويمكن القول إنّ الظواهر الصوتية كالإبدال، والإدغام، والإخفاء، والإقلاب، تعد تنوعات صوتية يتحقق فيها نطق الفونيم الواحد بحسب موضعه في النطق، وقد سمحت بها التلاوة القرآنية في مواضعَ ووردت متصلة السند عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وذلك ما سنبسط فيه القول في المبحث الآتي.

المبحث الرابع: الفونيم بين الاندماج والتحفظ الجزئي في التلاوة

ويشتمل على ما يأتي:

أولًا: التحفظ عند نطق الصوت المُبْدَل

يدخل في هذا النوع من الإبدال ما يتعلق بفقدان ملمح من الملامح الصوتية أو اكتسابه للصوت، فيتحول إلى نظيره؛ ليتماثل مع مجاوره أو يتقارب معه، فيسهل معه النطق ويقترب هذا المفهوم من مصطلح التحييد (neutralization) عند مدرسة براغ، ويعنى به إبطال التمييز بين أكثر من فونيم في مواقع معينة، ويترتب عليه اندماج فونيمين أو أكثر فيما يسمى بالفونيم الرئيسي(archiphoneme)، الذي يُعْرَف بأنه مجموعة من الملامح المتلائمة المشتركة بين فونيمين أو أكثر، أو أنه أسرة من الفونيمات أبطل التمييز بينها في مواقع معينة، فتداخلت وصارت فونيما واحدًا، مثال ذلك في العربية إبطال التمييز بين فونيمي الطاء والتاء في مواقع معينة، مثل: اطرد، واصطبر، واضطرب. فهنا نجد أن التمييز بين الطاء والتاء قد حيد أو أُبْطِلَ في هذا الموقع». (عمر، 1997م، ص: 255)

ويتصور تروبتسكوي التحييد على أنه إبطال (abolishment) أو إخماد (suppression) لتقابل بين فونيمين تفرق بينهما اللغة بملمح واحد ملائم تحت شروط معينة». (السابق،

ص: 257 - 258) و»التحييد عملية يختزل فيها التفريق الفونولوجي ضمن سياق معين». (سكان، 2010م، ص:97) والمواقع أو الشروط المعينة التي يتم فيها التحييد خاضعة لمبدأ التأثير والتأثر بين الأصوات المتجاورة، فقد أبطل التمييز بين التاء والطاء في السياق الصوتي للكلمات السابقة؛ للتماثل في صفة الإطباق بين الطاء والصوت السابق له.

1- ويبين «مكي» في المثال التالي سهولة نطق الحرفين المتجاورين المتشابهين في صفة صوتية تميز مجموعتهما عن بقية الحروف وهي صفة الإطباق، يقول: «وإذا كان بعد الصاد، حرفٌ مُطْبَقٌ مِثْلُها، كان اللفظ بها أسهل لمؤاخاتها ما بعدها، وليعمل اللسان عملًا واحدًا في الإطباق والاستعلاء، فإظهار الصاد حينئذٍ آكدُ لِتَأَتِّي ذلك وسهولته فيها، وذلك نحو قوله:)اصْطَفَى((البقرة132)، و)اصْطَفَيْنا((فاطر32)، و) يَصْطَرِخونَ((فاطر37)، و)الصِّراط((الفاتحة6) و)قَصَصِهِم((يوسف111)، و) القَصَص((يوسف3) وشبهه». (القيسي، 1996م، ص: 216)

فيذكر «مكي» مواضع يسهل معها نطق أصوات الإطباق، ولا تثقل على اللسان، ومن أمثلته في القرآن: (اصطفى) و(اصطفينا) فهما على وزن (افتعل)، وتحولت التاء إلى طاء لتتناسب مع الصاد، وكذلك يصطرخون فالطاء أصلها تاء ولكنها تحولت إلى طاء للتوافق بين الصاد والطاء في صفة الإطباق ولاتحاد التاء والطاء في المخرج، يقول مكي: «ألا ترى أَنَّ التاء التي للافتعال الزائدة المتحركة، إذا وقعتْ بعدَ الصادِ، قُلِبَتْ طاءً ليكون بعد الصادِ ما هو مثلها في الإطباق والاستعلاء فيعمل اللسان عملا واحدا في الحرفين، وإنما اختير بدلُ الطاءِ من التاء؛ لأنها من مخرج التاءِ، فكانتْ أَوْلَى بالبدل منها من غيرها، وذلك نحو قوله:)اصْطَفَى(، و) اصْطَبِر(، وشبهه، وأصل الطاء فيه تاء». (السابق، ص: 216)

فالتغير هنا يرمي إلى المماثلة في صفة الإطباق التي يخلو منها فونيم التاء، ونوضح ذلك بالآتي:

مخرج فونيم الصاد هو مقدم اللسان مع اللثة العليا. (محمود وعلام، 2009م، ص: 272) ويتصف بالهمس والرخاوة والإطباق.

وصفة الإطباق من صفات القوة في الصوت، فلما جاء بعده التاء التي تتميز بأنها تنطق باشتراك مقدم اللسان بما فيه طرفه مع اللثة وأصول الثنايا العليا (السابق، ص: 273) وهو مهموس، وشديد، ومُنْفَتِح اقتضى اللسان العربي تحويل التاء إلى نظيرها المطبق، ليسهل النطق ولا يثقل على اللسان، فجاءت الطاء بديلة عنها في النطق، وفونيم الطاء يشترك مع التاء في المخرج، وهو مجهور في النطق القديم،

ومهموس في النطق الحديث، وشديد، ومُطْبَق. فالطاء بذلك أقوى من الصاد ويضاف إلى ذلك أن الصاد في الصيغ المبنية على الافتعال ساكنةٌ، والحرف الساكن أضعف من المتحرك لهذا تطلب الحفاظَ على صفة الإطباق في الكلمة الإتيانُ بحرف مطبق مجاور للصاد الساكنة لتقوية صفة الإطباق في الكلمة.

ويدخل هذا التغير في صوت التاء ضمن أمثلة التغير في صور الفونيم الواحد؛ لأنه لا يترتب عليه تغيير في المعنى.

2- وإذا كان «مكي» يتحفظ من مواضع التأثير والتأثر بين الحروف وينبه على وجوب إعطاء الحرف حقه في النطق صفةً ومخرجًا؛ إلا أنه يتحفظ من العودة إلى الأصل إذا اقتضى اللسان العربي تحول الصوت إلى آخر، ويؤكد عدم جواز العودة إلى الأصل بقوله: «إذا كانت الدالُ بدلًا من تاءٍ وجب على القارئ إظهارُها وبيانُها لِئَلّا يَميلَ بها اللسان إلى أصلِها، وذلك نحو قوله:)مُزْدَجَر((القمر4) و)ازْدُجِر((القمر9)، و) تَـزْدَرِي أعْيُنُكُمْ((هود31) وشبهه؛ لأنَّ الأصل فيه: (مُزْتَجَر)، و(ازْتُجِر)، و(تَزْتَري) فلما وَقَعَتِ التاء وهي حرف مهموس ضعيف بين حرفين مجهورين قويين، وهما: الجيم والزاي (والزاي والراء) خَفِيَتْ لقوة ما قبلها وما بعدها، ولِضَعْفِها في أصلها، فَأُبْدِلَ منها حرفٌ من مخرجها يُؤاخي الجيم والزاي والراء، في الجهر والقوة، ويَقْرُبُ من مخرَجِهنَّ وهو الدالُ لِيَعْمَلَ اللسانُ عَمَلًا واحدًا بالحروف القوية المُتَّفِقَة في الصفة، فلابد من التحفظ بإظهار لفظ الدالِ في ذلك وبيانها لِئَلّا يَشُوبُها لفظ التاءِ الذي هو أَصْلُها».(القيسي، 1996م، ص: 203) فالتاء هنا أبدل منها دال، ونبه مكي إلى وجوب نطق التاء دالا وعدم العودة إلى الأصل؛ ويرجع ذلك إلى قوة سبب الإبدال وهو ضعف التاء ووقوعها بين حرفين مجهورين قويين في (مزدجر، وتزدري).

ويُعَدُّ ذلك من قبيل المماثلة الجزئية التي تظهر «حين لا يتطابق الصوت مع الآخر مثل: انبعث التي تنطق النون فيها ميمًا تحت تأثير الباء الشفوية فنتيجة ن + ب هي م + ب وليس ب + ب كما في المماثلة الكلية التي يتطابق فيها الصوتان». (عمر، 1997م، ص:378)

3- ومما يدخل في التحفظ الجزئي في نطق الصوت تنبيه «مكي» على أهمية التحفظ عند نطق الصاد الساكنة وبعدها دال حتى لا تختلط بحرف الزاي؛ لأن في هذا الموضع يبادر اللسان إلى النطق بحرفين متقاربين ليعمل اللسان في نطقهما عملًا واحدًا، يقول: «إذا سَكَنَتِ الصادُ، وأَتَتْ بعدها دالٌ، وَجَبَتِ المحافظةُ على تَصْفِيَةِ لفظِ الصادِ لِئَلّا يُخالِطُها لفظ الزاي؛ لأن الزاي من مخرج الصادِ، وهي في الصفة أقربُ إلى الدال من الصاد إلى الدال، فاللسان يبادرُ إلى

اللفظ بما قَرُبَ من الحرف، وما هو أليَقُ بِهِ مِنْ غيره، لِيَعْمَلَ اللسان عملًا واحدًا، فإذا لم تُبَيَّن الصادُ بيانًا ظاهرًا خالَطَها لفظُ الزاي، وذلك نحو:)يُصْدِرَ((القصص23)، و) تَصْدِيَة((الأنفال35) و)قَصْدُ السَّبيل((النحل9) وشبهه». (القيسي، 1996م، ص: 218)

ثم هو بعد ذلك يُقِرُّ بما جاء في قراءة حمزة والكسائي من جواز أن يخالط الصاد بالزاي، يقول: «قرأ حمزة والكسائي هذا الصنف بمخالطة لفظِ الصادِ بلفظ الزاي، لِقُرْبِ الزاي من الدال، وبُعْدِ الصادِ من الدال، فكان ما هو أقرب إلى الدالِ أليقَ بأن يكون قبلَها، مما هو أَبْعَدُ منها، ووافق ذلك أن الزاي من مخرج الصادِ وهما من حروفِ الصفير، فَحَسُنَ مخالطةُ أحدهما الآخر وقَوِيَ ذلك باتفاقهما في المخرج والصفير». (السابق، ص: 218)

ويذكر سيبويه أمثلة من هذا الإبدال في قوله: «ذلك قولك في التَّصْدير: التَّزدير، وفي الفَصْد: الفَزد، وفي أَصْدَرْت: أَزْدَرْتُ». (سيبويه،1988م، ج: 4/ص: 478)

ثانيًا: الإدغام

يُعَرِّف ابن الجزري الإدغام بقوله: «هو عبارة عن خلط الحرفين وتصييرهما حرفًا واحدًا مشدَّدًا». (ابن الجزري، 1985م، ص: 55) ويبين د. تمام حسان مفهوم الإدغام، وسبب تحققه بقوله: «الإدغام ظاهرة موقعية سياقية ترتبط بمواقع محددة يلتقي في كل منها صوتان السابق منهما ساكن والثاني متحرك، فإذا تحققت صفات خاصة في الصوتين جميعًا تحققت بذلك ظاهرة الإدغام» (حسان، 1994م، ص: 50)

وجاء الإدغام في القراءة وفقًا لمبدأ السهولة والتيسير في النطق وإرادة التخفيف من ثِقَل النطق بالحرفين المتماثلين كلٌّ على حدة، ويبين «مكي» ذلك بقوله: «واعلم أن الإدغام إنما هو في الحرفين المثلين، وعِلَّة ذلك إرادة التخفيف؛ لأن اللسان إذا لفظ بالحرف من مخرجه، ثم عاد مرة أخرى إلى المخرج بعينه، ليلفظ بحرف آخر مثله صعب ذلك، وشبهه النحويون بمشي المقيد؛ لأنه يرفع رجلًا ثم يعيدها إلى موضعها أو قريب منه، وشبهه بعضهم بإعادة الحديث مرتين وذلك ثقيل على السامع». (القيسي، 1997م، ج: 1/ص: 134)

1- ومن الأمثلة التي بدا فيها فناء حرفٍ في الذي يليه وتحقق الإدغام مع الاحتفاظ ببيان صفات الحرف المشدد كاملة، قول «مكي»: «إذا لَقِيَت التاءُ الساكنةُ طاءً، أُبْدِلَ منها طاءٌ، وأُدْغِمَتْ في الطاء التي بعدها، فيجبُ على القارئ عند ذلك أن يتحَفَّظَ بإظْهارِ الإدْغامِ والإطباق، والاستعلاء؛ لتكرر ذلك في اللفظ عند الإدغام، والتشديد، وذلك نحو قوله:)وَقالَتْ طائِفَةٌ((آل عمران72)، و)وَدَّتْ طائِفَةٌ((آل عمران69) و) بَيَّتَ طائِفَةٌ((النساء81) ـ في قراءة مَنْ أَسْكَنَ

التاء- فَيُظْهِرَ الإطباقَ؛ لأنَّهُ في الوصل إطباقان بحرفَينِ مُنْطَبِقَيْنِ مُسْتَعْلِيَيْنِ (مجهورَيْن شديدين) وذلك كله غايَةُ القوة في الحرف». (السابق، ص: 204 - 205)

فيظهر أن فونيمي التاء والطاء تجمعهما صفات صوتية واحدة هي: أنهما شديدان مهموسان، والهمس في الطاء قال به المحدثون، وأما القدماء فأدخلوا الطاء ضمن الأصوات المجهورة ومنهم «مكي»، والصفة التي تميز الطاء عن التاء هي الإطباق، فإذا فنيت التاء في الطاء لم تفقد أيًّا من صفاتها الصوتية؛ لأنها موفورة في الطاء وتزيد عليها صفة الإطباق والاستعلاء، ولهذا جاء تشديد الطاء عند مجاورتها التاء الساكنة قويًّا.

ويعد إدغام التاء الساكنة في الطاء هنا صورة من صور فونيم التاء في النطق تظهر من خلال تأثرها بالطاء بعدها، وقد نبه «مكي» إلى وجوب الاندماج الكامل بحيث يظهر الإطباق والاستعلاء في نطق الصوت المدغم.

2- ومن مواضع حُسْنِ الإدغام وقبحِ الإظهارِ ما جاء في قول «مكي»: «ألا تَرَى أنَّ التاء والدال إذا سكنتا قبلَ طاءٍ قَبُحَ الإظهارُ، وكان الإدغام أَوْلَى بذلك، نحو: (قَدْ طال)، و)قالَتْ طائِفَةٌ((آل عمران72) وأنَّ التاءَ والدالَ إذا سَكَنَ أحدُهما قبلَ الآخر، حَسُنَ الإدغامُ، وقَبُحَ الإظهار. نحو قوله:)قَد تَّبَيَّنَ((البقرة256)، و)أَثْقَلَت دَّعَوَا اللهَ((الأعراف189). وأن الطاء إذا سَكَنَت قبل التاء في كلمة لم يَحْسُن إلا الإدغام، وقَبُحَ الإظهار نحو)أَحَطْتُ((النمل22)، و)فَرَّطْتُم((يوسف80) فافهم هذا». (السابق، ص: 217)

وتناظر الدال كذلك الطاء في المخرج، وفي صفة الغلق. وتختلف عنها في الاهتزاز والإطباق فالدال صوت مهتز مغلق غير مطبق والطاء صوت غير مهتز مغلق مطبق، لذلك كانت الدال من الأصوات التي تنصهر في الطاء إذا جاءت ساكنة قبل الطاء المتحركة، ويدخل ذلك ضمن صور نطق فونيم الدال حيث يظهر متأثرًا بالطاء إلى حد الاندماج التام والإدغام.

ومن مظاهر تنوع فونيمي التاء والدال في النطق بحسب الموقعية حدوث التماثل والإدغام بين التاء والدال إذا سكن أحدهما وتحرك الآخر تاليًا له فإذا جاءت التاء ساكنة قبل الدال تحولت إلى دال وأدغمت في الدال، وإذا جاءت الدال ساكنة قبل التاء المتحركة قلبت تاء وأدغمت في التاء؛ وما ذلك إلا لاتفاق الفونيمين في المخرج وفي صفة الغلق. فهما لثويان أسنانيان، وأما الاختلاف بينهما فمنحصر في وضع الوترين الصوتيين فالدال مهتز والتاء غير مهتز، وبناء على القوة والضعف في الصوت فالدال أقوى من التاء؛ لأنها مهتزة والتاء غير مهتزة، ويذكر ابن الجزري: «اعلم

أنه ما تكافأ في المنزلة من الحروف المتقاربة فإدغامه جائز، وما زاد صوته فإدغامه ممتنع للإخلال الذي يلحقه، وإدغام الأنقص صوتا في الأزيد جائز مختار لخروجه من حال الضعف إلى حال القوة» (ابن الجزري، دت، ج: 1/ص:278) فالذي سوغ الإدغام هنا سكون الدال وتحرك التاء بعدها والسكون ضعف في الصوت وحركته تكسبه قوة، لذلك كانت قاعدة الإدغام أن يكون الأول ساكنا والثاني متحركًا. وإذا كانت التاء الساكنة في ذاك المثال أدغمت في الطاء التي تجاورها فإن الحرفين إذا تبادلا المواقع وجاءت الطاء ساكنة قبل التاء فَنِيَت الطاء في التاء، ونُطِقَ بها تاء مشددة مع الاحتفاظ بصفة الإطباق حتى لا تفنى مع الطاء، يقول مكي: «وإذا وَقَعَتِ الطاءُ مُدْغَمَةً في تاءٍ بعدها وَجَبَ على القارئ أن يُبَيِّنَ التشديد متوسِّطًا، ويُبَيِّنَ الإدْغامَ، ويُظْهِرَ الإطْباقَ الذي كان في الطاء لئلا تذهبَ الطاء في الإدغامِ، ويذْهَبَ إطباقُها معها، كما تَظْهَرُ الغُنَّةُ من النون الساكنة ومن التنوين، إذا أَدْغَمْتَهُما في أَحد هِجاء (يومن)». (القيسي،1997م، ص: 199)

فقد يفنى الصوت في الذي يليه في النطق إلا أنه يحتفظ بصفة صوتية تظل شاهدة على وجوده وتميزه وهي من صفات القوة في الصوت، وهنا نجد تنبيه «مكي» على مراعاة الإبقاء على صفة الإطباق في الطاء عند إدغامها في التاء بعدها.

3- ومما يدخل ضمن التحفظ الجزئي في التلاوة ورود القراءة بجريان اللسان والعادة في النطق لصعوبة النطق بصوتين متماثلين متحركين، فيجوز فيها الإظهار والإدغام، كما نرى في قول مكي: «إذا تكَرَّرَتِ الباءُ مُتَحَرِّكةً، وَجَبَ التحفظ بإظهارها خوفًا أن يَقْرُبَ اللفظ من الإدغام الذي هو جائز في ذلك لصعوبة اللفظ بتكرير الحرف، وذلك نحو قوله:) لَذَهَبَ بِسَمْعِهِم((البقرة20)، و(العَذابَ بالمَغْفِرة) (البقرة175)، و(الصَّاحِبِ بِالجَنْبِ)(النساء36)، و(الْكِتابَ بِالحَقِّ) (البقرة176)، و(الْأَلْقابِ بِئسَ الاسْمُ) (الحجرات11) وشبهه كثير، ولذلك أدغم هذا الضَّرْبَ كله أبوعمرو فيما رُوِيَ عنه من الإدغام الكبير، وكذلك تُبَيَّنُ إن تكَرَّرَتْ في كلمة واحدة، وإظهارُهما في كلمة أسهلُ من إظهارِهما في كلمتين. وذلك نحو قوله:)سَبَبًا((الكهف85) و)حَبَّبَ إِلَيْكُمُ((الحجرات7) وشبهه، ولذلك أَدْغَمَ أبوعمرو في قراءته بالإدغام الكبير ما كان من كلمتين، ولم يدغِم ما هو في كلمةٍ». (السابق، ص: 230)

فيذكر «مكي» مواضع جاء فيها الحرفان المتماثلان اللذان يجوز فيهما الإدغام متحركين، وهنا يفرق بين ورودهما في كلمة وفي كلمتين، فأما في كلمة واحدة فلا خلاف على أنه لا يدغم

الحرفان، وأما ورودهما في كلمتين فنبه «مكي» على وجوب الإظهار والنطق بالحرفين غير مدغمين، وأجاز الإدغام لصعوبة النطق وروده عند أبي عمرو بن العلاء في الإدغام الكبير.

ويبدو هنا مذهب مكي في القراءة؛ فإذا سُمِحَ في القراءة بالوجهين اختار ما يتوافق مع مبدأ التحفظ جريًا على الأغلب من القراءة، والأليق بمفهوم التجويد، وتحقيق النطق بالحرف.

4- ومن أمثلة النوع الثالث للإدغام قول مكي: «أما إدغام الباء في الميم فهو حَسَنٌ وقد قرئ في قوله: (يُعَذِّبُ مَنْ يَشَاءُ)(العنكبوت21)، و(ارْكَبْ مَعَنا)(هود42)، ولابُدَّ من إظْهارِ الغُنَّة في هذا -أيضا- إذا أدْغَمْتَ؛ لأنَّكَ أَبْدَلْتَ من الباءِ ميمًا ساكنة وفيها غُنَّة، فلابد من إظهارِها في حالِ الإدْغامِ في نفسِ الحَرْفِ الأول فاعْلَمْهُ، ولا غنة في حال الإظهار». (السابق، ص: 267) ففونيم الباء هنا تحول إلى صوت أنفي وهو ميم ساكنة، ويسمى هذا التحول عند علماء الأصوات بالتأنيف[1](1)، حيث أدغمت الميم الساكنة في الثانية مع الاحتفاظ بنطق الغنة في الإدغام، وهو مظهر فونولوجي ناتج عن تأثر فونيم الباء بالميم بعدها، ولا يترتب عليه تغيير في المعنى، أما عدم الغنة في الإظهار فناتج عن احتفاظ فونيم الباء بصفاته الصوتية التي لا تشتمل على الغنة التي تختص بصوتي (الميم والنون) من الأصوات العربية.

ونلحظ أن وجوب التحفظ هنا يختص بقراءة الإدغام في القراءة التي شدد فيها «مكي» على إظهار الغنة في الحرف الأول الذي وقع فيه الإبدال، مع جواز القراءة بالإظهار.

ثالثًا: أحكام النون الساكنة والتنوين (الإدغام، والإقلاب، والإخفاء)

تجري هذه الأحكام في التلاوة وفق الظواهر الصوتية للعربية، وقوامها السهولة واليسر في النطق، مع تحسين التلاوة وجودة الأداء، وهي أحكام يجب التحفظ بإظهارها وإمعان التلاوة بها لورودها متصلةَ السندِ برسول الله -صلى الله عليه وسلم-.

وتظهر أربعة أنواع من الأحكام للنون الساكنة والتنوين؛ النوع الأول وهو الإظهار تحافظ فيه النون على موضعها الطرفي؛ نظرا للبعد المخرجي الذي يفصل ما بين النون وأصوات الحلق الذي لا يسمح بالتأثير، يقول أبو عمرو الداني: «بُيِّنَت النون والتنوين عند هذه الحروف [الهمزة، والهاء، والعين، والحاء، والغين، والخاء]؛ لِبُعْد المسافة التي بينهما وبينهن» (الداني، 2000م، ص:111)، وأما الأنواع الثلاثة الأخرى فأولها الإدغام.

وقد قَسَّمَ الإمام «مكي القيسي» الإدغام في باب

(1) التأنيف صفة تكتسبها بعض الأصوات عند مجاورتها للنون الساكنة والتنوين ينتج عنه نطق الصوت المؤنف (-nasal ized.) عن طريق إخراج الهواء من الحجرتين الأنفية والفموية في وقت واحد. وتكون كمية تيار الهواء التي تخرج من الحجرة الأنفية أقل من كمية تيار الهواء التي تخرج من الحجرة الفموية. (ينظر: إستيتية، 2005م، ص: 37 - 38)

أحكام النون الساكنة والتنوين إلى ثلاثة أقسام: الأول إدغام بغير غنة مطلقًا حيث تذهب الغنة معه عندما يأتي بعد النون الساكنة أو التنوين اللام أو الراء، ويصبح الإدغام من الضرب الأول مع الراء ومن الضرب الثاني عند تشديد اللام فالإدغام فيه مكتمل التشديد لا يضعفه صفة تصاحبه حال النطق به، يقول» مكي»: «يدغمان [يعني النون الساكنة والتنوين] إدغامًا مستكمل التشديد في الراء واللام وتذهب الغنة في الإدغام ولا تظهر». (القيسي، 1996م، ص: 263)

ويبين «مكي» سبب الإدغام وحُسْنَهُ في هذا الموضع بقوله: «العلة في ذلك قرب مخرج النون من مخرج اللام والراء؛ لأنهنَّ من حروف طرف اللسان، فَتَمَكَّنَ الإدغام وحَسُنَ لِتَقارب المخارج، وذَهَبَتِ الغنة في الإدغام؛ لأن حق الإدغام -في غير المثلين في أكثر الكلام- ذهابُ لفظِ الحرفِ الأول بكليته وتصييره بلفظ الثاني، وذلك نحو قوله:)من لَدُنْهُ((النساء40)، و)من رَبِّهِم((البقرة5) «. (السابق، ص: 263) يُفْهَم من كلام «مكي» أن تقارب مخرج النون ومخرج اللام والراء سَوَّغ إدغام النون في اللام والراء وتحولها كلية إلى أحد الحرفين في حال ورودها ساكنة وسابقة لهما، ويُعَدُّ هذا الإدغام النوعَ الأول لإدغام النون الساكنة والتنوين فيما بعدها؛ لأنه يشهد فناء النون وذهاب غنتها وتحويلها إلى الحرف الذي يليها فينطق مدغما، وهذه صورة من صور نطق فونيم النون؛ لأن النون لم تذهب حقيقة وإنما ذهبت حكمًا جريًا على قوانين النطق والتلاوة القرآنية.

وأما النوع الثاني من الإدغام في أحكام النون الساكنة والتنوين فهو الإدغام مع الغنة، وذلك عندما تلتقيان مع النون أو الميم فهنا تظهر الغنة في الحرف الأول الذي يفنى في الثاني؛ لأن الصوت الذي يفنى فيه حرفٌ أَغَنّ وهو الميم والنون، فهي باقية مع التشديد، يقول: «أنهما يدغمان في النون والميم، مع إظهار الغنة في نفس الحرف الأول، فيكون ذلك إدغامًا غير مستكمل التشديد لبقاءِ بعض الحرف غَيْر مُدْغَم، وهو الغنة، وذلك نحو قوله:)مِن نُّور((النور40)، و)مِن مَّاءٍ((السجدة8) فالغنة ظاهرة في لفظ الحرف الأول؛ لأنه مع النون نونٌ ساكنةٌ في حال الإدغام، فالغنة باقية فيها على كل حالٍ وهو مع الميم إذا أُدْغِمَتْ ميم ساكِنةٌ فالغُنَّةُ لازِمَة لها على كُلِّ حال». (السابق، ص: 263)

ويبين العلة في هذا الإدغام بقوله: «والعلة في إدغامها في النون اجتماع المثلين والأول ساكن... والعلة في إدغامها في الميم أن الميم تشاركها في الغنة فتقاربا للمشاركة فَحَسُنَ الإدغام ولم يكُنْ بُدٌّ من بقاءِ لفظِ الغُنَّةِ ظاهِرًا». (السابق، ص: 263 - 264)

يتضح أن الإدغام هنا جاء بين متماثلين وهما النون الساكنة أو التنوين، والنون التي تأتي بعدها وهو إدغام لابد منه لاجتماع المثلين وأولهما ساكن، وبقاء الغنة أمر طبعي؛ لأن الإدغام جاء في حرف النون الذي يحمل صفة الغنة -أيضا- فبقاء الغنة إذًا لم يكن متعلقا بالنون الأولى، وإنما بسبب تحققها في النون الثانية المتحركة التي أدغمت فيها الأولى، والحديث عن الغنة في هذا الموضع ينطبق على إدغام النون الساكنة والتنوين في الميم؛ لأن الميم حرف أغن وبقاء الغنة في هذا الإدغام ليس معناه احتفاظ النون بغنتها وإنما الغنة المنطوقة هي غنة الميم المشددة، ولا أرى هنا أن الإدغام غير مكتمل التشديد؛ لأن الإدغام لم ينتقص ببقاء الغنة، وأرى أن سبب إدراج هذا الإدغام ضمن النوع الثاني هو فكرة القوة في النطق التي تحدث عنها «مكي» في أكثر من موضع في كتابه الرعاية، فالغنة من صفات القوة في الصوت[1] وكأن بقاء الغنة أثبت للحرف الأول حضورًا فعبر عنه «مكي» بالإدغام غير مستكمل التشديد.

ويُعَدُّ نطق النون الساكنة والتنوين في هذا الموضع صورة من صور نطق فونيم النون التي تفنى بموجبه في الصوت الذي بعدها؛ انسجاما مع قوانين النطق لتحسين اللفظ وتحقيق جماليات التلاوة القرآنية.

والنوع الثالث من الإدغام في أحكام النون الساكنة والتنوين هو أن يأتي بعدهما واو أو ياء، يقول: «أنهما يدغمان في الياء والواو، من كلمتين مع إظهار الغنة في حالِ اللفظ بالمُشَدَّد، لا في نفس الحرف الأول». (السابق، ص: 264) ويبيّن سبب ما يسميه علماء الأصوات بالتأنيف، أي إكساب الواو أو الياء صفة الأنفية لإظهار الغنة فيهما عند الإدغام مع النون الساكنة والتنوين بقوله: «وإنما لم تكن الغنة في نفس الحرف الأول كما كانت مع النون والميم؛ لأنك إذا أدغمتَ الأول في الياء أبدلت منه ياءً، ولا غنة في الياء، وكذلك إذا أَدْغَمْتَهُ في الواو أَبْدَلْتَ منه واوًا ولا غنة في الواو، فصارت الغُنَّةُ تَظْهَرُ فيما بين الحرفين لا في نفس الحرف الأول». (السابق، ص: 265)

والإدغام هنا يختلف عن سابقه؛ فالنون الساكنة والتنوين فيه تدغم في الواو والياء مع بقاء الغنة دليلًا على النون التي فنيت في الواو والياء، والتشديد هنا لم يكتمل لبقاء الغنة التي يتصف بها الساكن الأول ولم يذهب كلية فيما بعده، وهنا تظهر صورة أخرى لفونيم النون الذي لم يبق فيه إلا الغنة.

والحكم الثاني هو الإقلاب، فالنون الساكنة والتنوين إذا جاء بعدهما باء قلبتا ميمًا،

(1) يذكر «مكي» صفات القوة في الصوت بقوله: «اعلم أن القوة في الحرف تكون بالجهر وبالشدة وبالإطباق والتفخيم وبالتكرير وبالاستعلاء وبالصفير وبالاستطالة وبالغنة وبالتفشي». (القيسي، 1997م، ج: 1/ص:137)

يقول: «أنهما ينقلبان ميمًا إذا لَقِيَتْهُمَا باءٌ نحو قوله تعالى:)هَنيئًا بِمَا((الطور19)، و)أَنْ بورِكَ((النمل8)، وكذلك النون في كلمة مع الباء، نحو:)أَنْبِئْهُم((البقرة33) و) عَنْبَر(، تُبْدِلُ منهما ميمًا أيضا، ولا تشديد في هذا، والغنة ظاهرة فيه في نفس الحرف الأول؛ لأنك أبدَلْتَ من حَرْفٍ فيه غُنَّةٌ حرفًا آخر فيه غُنَّةٌ، وهو الميم الساكنة، فالغنة لازمة للمبدل والمبدل منه في نفسه، فلابدَّ من إظهارِها في هذا على كل حال». (السابق، ص: 266)

ويبيّن العلة في الإقلاب بقوله: «والعلة في إبدال النون الساكنة والتنوين ميمًا عند الباء، أن الميم مؤاخية للباءِ؛ لأنها من مخرجها، ومشاركة لها في الجهر والشدة، وهي -أيضا- مؤاخية للنون في الغنة والجهر، فلما وقعتِ النونُ قبلَ الباء، ولم يُمْكِنْ إدغامها فيها لِبُعْدِ المخرجين، ولا أن تكون ظاهرة لشبهها بأخت الباء وهي الميم، أبدلت منها ميمًا لمؤاخاتها النونَ والباء». (السابق، ص: 266)

ففي حكم الإقلاب يتحول فونيم النون الساكنة والتنوين إلى صوت الميم الذي يؤاخي النون في صفة الغنة وكذلك الجهر، وسبب هذا التحول هو تحقيق الانسجام الصوتي بين الميم والباء اللذين يتحدان في المخرج، وفي الصفة (الجهر)، أما الشدة فتتصف بها الباء دون الميم التي تدخل ضمن الأصوات المتوسطة بين الشدة والرخاوة.

وتتميز الميم عن الباء بصفة الغنة التي تتفق فيها مع النون؛ ولذلك كانت الميم حلقة الوصل وسبيل الانسجام في الصوت عند التقاء النون الساكنة والتنوين بالباء، ويعد تحويل النون إلى ميم هنا أحد التنوعات الصوتية التي يظهر فيها فونيم النون في النطق؛ لأن هذا التغير لم يترتب عليه تغيير في المعنى، بل هو صورة من صور نطق النون نتيجة للتفاعل الصوتي بينها وبين الباء.

وأما الحكم الثالث للنون الساكنة والتنوين، فيدخل ضمن جريان النظام القرآني على القوانين الصوتية في الكلام العربي التي تتعلق بالسهولة واليسر في النطق، ويسميه علماء التجويد بالإخفاء، يقول «مكي»: «أنهما يُخْفَيان عند باقي الحروف التي لم يتقدم لها ذكرٌ نحو:)مَنْ شاءَ((المدثر55) و)مَنْ كانَ((الإسراء72)، و)مَن جَاءَ((القصص84)،)وَمَن فيهِنَّ((الإسراء44)،) مِن قَبْل((البقرة25) وشبهه، ولا تشديد في هذا أيضا، والغنة ظاهرةٌ في هذا أيضا؛ لأنها هي النون الخَفِيَّة، وذلك أن النون الساكنة مخرجها من طرف اللسان بينه وبين فُوَيْق الثنايا، ومعها غُنَّةٌ تخرج من الخياشيم لا غير، فإذا أخْفَيْتها عند ما بعدها صارَ مخرجها من الخياشيم لا غير، فَتَذْهب النونُ عندَ الإخفاءِ وتبقى الغنة من الخياشيم ظاهرة». (السابق، ص: 267)

ويمضي في بيان سبب الإخفاء بقوله: «إن النون قد صار لها مخرجان مخرجٌ لها ومَخْرَجٌ لِغُنَّتِها، فاتسعَتْ في المَخْرَج، وأَحاطَتْ عند اتساعها بحروف الفم فشارَكَتْها بالإحاطةِ فَخَفِيَتْ عندها، وقال سيبويه: «وتكون النونُ مع سائر حروف الفم حرفًا خَفِيًّا مَخْرَجُهُ من الخياشيم، وذلك أنها من حروف الفم. وأصلُ الإدغام لحروفِ الفمِ؛ لأنها أكثر الحروف، فلمَّا وصلوا إلى أن يكون لها مَخْرَجٌ من غير الفمِ، يعني: من الخياشيم كان أخفَّ عليهم أن لا يستعملوا ألسنتهمْ إلا مرة واحدة وكان العلمُ بها أنها نونٌ من ذلك الموضع كالعِلْمِ بها وهي من الفَمِ؛ لأنَّهُ ليس حرفٌ يَخْرُجُ من ذلك الموضعِ غَيرُها فاختاروا الخِفَّةَ، إذ لم يَكُنْ لَبْسٌ». (السابق، ص: 267 - 268)

ومع بقاء الغنة في الإخفاء لا يدخل الحرف الذي بعدها في التأنيف؛ لأنك تخفي النون في نفسها وتبقي الغنة ظاهرة دليلًا عليها ولا تدغمها فيما بعدها، ولهذا يفرق «مكي» بين الإخفاء والإدغام بقوله: «الإخفاء: إنما هو أن يُخْفَى الحرفُ في نفسه لا في غيره والإدغام إنما هو أن يُدْغَم الحرفُ في غيره لا في نفسه فتقول: خُفِيت النون عند السين، وأَخْفَيْتُ النون عندَ السين، ولا تقول: خَفِيَت في السين ولا أَخْفَيْتُها في السين، وتقول: أَدْغَمْتُ النونَ في الواو، ولا تقول أَدْغَمْتُها عند الواو». (السابق، ص:269)

ففي «حالة الإخفاء تخرج النون من مخرج الحرف التالي لها من غير إدغام وتبقى غنتها» (أبوبكر، 1973م، ص: 112) ومعنى ذلك أن مخرج النون ينتقل إلى مخرج الصوت التالي لها مع الاحتفاظ بغنتها، ولا يوجد تشديد للحرف الظاهر مثل (انطلقوا) وإنما أخفيت النون عند الطاء من غير تشديد وبقيت غنتها فقط، فذلك الإخفاء، وهو لون من ألوان التنويع الصوتي لفونيم النون الساكنة والتنوين نتيجة تأثرهما بالحرف الذي بعدهما.

خاتمة

اتضح من خلال البحث أن مفهوم التحفظ عند التلاوة يتفق مع أهداف علم التجويد ومراميه؛ ولهذا كانت عناية «مكي القيسي» به كبيرة في كتابه «الرعاية»، فقد ورد لفظ التحفظ بتصرفاته المختلفة أربعًا ومائة مرة، وأحيانًا يتكرر اللفظ في الصفحة الواحدة مرتين إلى خمس مرات، وفي بعض المواضع يتكرر في الفقرة الواحدة مرتين وثلاث مرات، مما يدل على أهمية مفهوم التحفظ عند مكي، وفي علم التجويد عامةً، ونستطيع أن نجمل أهم نتائج البحث في النقاط الآتية:

1. بَيَّنَتِ الدراسة أن التحفظ من أهم وسائل تجويد التلاوة القرآنية التي ترمي إلى المحافظة على الصوت اللغوي صفةً

ومخرجًا دون انتقال الأثر الصوتي إليه من الأصوات المجاورة إلا ما كان مسموحًا به في القراءة كما وردت عن النبي من غير زيادة ولا نقصان في أحكامها وتمكين النطق بها.

2. كشفت الدراسة عن الأثر الصوتي لمبادئ التحفظ عند التلاوة القرآنية في المحافظة على أصوات اللغة العربية من حيث المخرج، والصفات الصوتية التي تميز صوتًا عن آخر.
3. أثبتت الدراسة جدوى تناوُل التحفظ عند التلاوة في ضوء مفهوم الفونيم التركيبي. وأفادت الدراسة من معطيات علم الأصوات الحديث في بيان مواضع التحفظ وأسبابه.
4. اتضح أن للقرآن نظامًا خاصًّا في الأداء لا يتقيد بالظواهر الصوتية التي يجري عليها اللسان العربي، فلا يسمح القرآن الكريم بإدخال العادات النطقية واختلاف اللهجات في التلاوة إلا في مواضع مروية كذلك عن النبي -صلى الله عليه وسلم- وينطبق عليها مفهوم التحفظ حيث يجب المحافظة على تلاوتها كما جاءت مثل: الإبدال والإدغام.
5. اتضح في البحث الفرق بين أحكام النون الساكنة والتنوين، وأن كل حكم منها تظهر فيه صورة من صور نطق فونيم النون نتيجة تفاعله مع الصوت الذي يليه لتحقيق الانسجام في النطق.
6. بينت الدراسة أن بعض الصفات الصوتية للصوت تُعَدُّ عنصرًا تمييزيًّا يفرق بينه وبين غيره من الأصوات مثل: الإطباق بين السين والصاد، والغنة بين الميم والباء، وبعضها يكتسبه الصوت من خلال موقعه في السياق الصوتي للكلمة ولكنها لا تقوم بدور تمييزي مثل: اللام في لفظ الجلالة، وقد تنبه «مكي القيسي» لذلك وأوجب التحفظ عند نطق كل منهما.
7. كشفت الدراسة مدى التقارب بين دراسة مكي لأصوات القرآن، وما أنتجه علم الأصوات الحديث من أفكار وإسهامات في دراسة الصوت الإنساني، ويظهر ذلك في تمييز الأصوات بعضها عن بعض، وإثبات القيم الخلافية بينها، وتحديد الإطار النطقي للصوت.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن الجزري، الحافظ أبو الخير محمد الدمشقي. (5891م). التمهيد في علم التجويد. تحقيق: محمد حسين البواب. (ط1). الرياض: مكتبة المعارف.

ابن الجزري، الحافظ أبو الخير محمد الدمشقي. (د.ت). النشر في القراءات العشر. تحقيق: علي محمد الضباع. (د.ط). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (3991م). سر صناعة الإعراب. تحقيق: حسن هنداوي. (ط2). دمشق:

دار القلم.
ابن زنجلة، أبوزرعة عبد الرحمن بن محمد. (7991م). حجة القراءات. تحقيق: سعيد الأفغاني. (ط5). بيروت: مؤسسة الرسالة.
ابن السكيت، أبويوسف يعقوب. (8791م). الإبدال. تحقيق: حسين محمد محمد شرف. مراجعة: علي النجدي ناصف. (د.ط). القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن الإشبيلي. (8991م). المقرب ومعه مثل المقرب. تحقيق: عادل أحمد عبدالموجود وعلي محمد معوض. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. (9791م). مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. (د. ط). القاهرة: دار الفكر.
ابن منظور، جمال الدين. (د.ت). لسان العرب. تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون. (د. ط). مصر: دار المعارف.
ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي. (د.ت). شرح المفصل. (د. ط). القاهرة: الطباعة المنيرية.
أبو بكر، يوسف خليفة. (3791م). أصوات القرآن كيف نتعلمها ونعلمها. (ط1). الخرطوم: مكتبة الفكر الإسلامي.
أبو الطيب، عبد الواحد بن علي اللغوي. (0691م). الإبدال. تحقيق: عز الدين التنوخي. (د. ط). دمشق: مطبوعات المجمع العلمي العربي.
إستيتية، سمير شريف. (5002م). القراءات القرآنية بين العربية والأصوات اللغوية منهج لساني معاصر. (ط .(1 إربد: عالم الكتب الحديث.
إستيتية، سمير شريف. (8002م). اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج. (ط(2. عمان: جدارا للكتاب العالمي. إربد: عالم الكتب الحديث
البايبي، أحمد. (2102م). القضايا التطريزية في القراءات القرآنية دراسة لسانية في الصوائت الإيقاعية. (ط1). إربد: عالم الكتب الحديث.
بشر، كمال. (0002م). علم الأصوات. (د. ط). القاهرة: دار غريب.
حركات، مصطفى. (8991م). اللسانيات العامة وقضايا العربية. (ط1). صيدا. بيروت: المكتبة العصرية.
حسان، تمام. 9891)م). مناهج البحث في اللغة. (د. ط). القاهرة: مكتب النسر للطباعة.
حسان، تمام. (4991م). اللغة العربية معناها ومبناها. (د. ط). الدار البيضاء: دار الثقافة.
حليلي، عبد العزيز. (1991م). اللسانيات العامة واللسانيات العربية. (ط1). الدار البيضاء: منشورات دراسات سال.
خليل، حلمي. (3991م). الكلمة دراسة لغوية معجمية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
الخولي، محمد علي. (0002م). مدخل إلى علم اللغة. (د.ط). عمّان: دار الفلاح.
الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد. (0002م). التحديد في الإتقان والتجويد. دراسة وتحقيق: غانم قدوري الحمد. (ط1). عمان: دار عمار.
السغروشني، إدريس. (7891م). مدخل للصواتة التوليدية.(ط1).الدار البيضاء:دار توبقال للنشر.
سكان، سانفورد. (0102م). النظام الصوتي التوليدي. ترجمة: نوزاد حسن أحمد. (ط1). بيروت: الدار العربية للموسوعات.
سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. (7791م). الكتاب. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. (د. ط). القاهرة: مكتبة الخانجي.
شاهين، عبد الصبور. (6691م). القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث. (د.ط). القاهرة: مكتبة الخانجي.
عبد التواب، رمضان. (7991م). المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي. (ط3). القاهرة: مكتبة الخانجي.
عمر، أحمد مختار. (7991م). دراسة الصوت اللغوي. (د. ط). القاهرة: عالم الكتب.
قدور، أحمد محمد. (8002م). مبادئ اللسانيات. (ط3). دمشق: دار الفكر.

القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب. (6991م). الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة. تحقيق: أحمد حسن فرحات. (ط3). عمان: دار عمار.

القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب. (7991م). الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها. تحقيق: محيي الدين رمضان. (ط5). بيروت: مؤسسة الرسالة.

مالمبرج، برتيل. (5891م). علم الأصوات. تعريب ودراسة: عبد الصبور شاهين. (د. ط). القاهرة: مكتبة الشباب.

مؤمن، أحمد. (5002م). اللسانيات: النشأة والتطور. (ط2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1102)م). المعجم الوسيط. (ط(5. مصر: مكتبة الشروق الدولية.

محمود، عبد الله ربيع. وعلام، عبد العزيز أحمد. (9002م).علم الصوتيات.الرياض:مكتبةالرشد.

ياكوبسون، رومان. (4991م). محاضرات في الصوت والمعنى، ترجمة: حسن ناظم وعلي حاكم صالح. (ط1). بيروت والدار البيضاء. المركز الثقافي العربي.

المجلات العلمية والدوريات

أحمد، يحيى. (9002م). التحليل الفونولوجي وفق منظور مدرسة براغ: صفحة في تاريخ علم اللغة. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، 5(4)، 11 — 63.

الجمل، محمد. (1102م). الدراسات الصوتية الحديثة وعلم التجويد. المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، 7 (1/أ)، 73 — 15.

حنون، مبارك. (2002م). مدخل إلى الدراسة الصوتية عند العرب القدماء. مجلة الدراسات المعجمية، 1، 911 – 731.

الشايب، فوزي. (2102م). مظاهر الوسطية في مواقف براغ اللسانية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، 03(911)، 74 — 57.

الطياري، انتصار محمد. (8102م). نظرية الفونيم في اللغة، المجلة الجامعة،2 (02)، 55– 49

محمود، عبد الله ربيع. (0891م). أصوات العربية والقرآن الكريم: منهج دراستها وتعليمها عند مكي بن أبي طالب المتوفى سنة 734هـ، مجلة كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 01، 722 — 082.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel-Tawab, R. (1997). Introduction to linguistics and linguistic research methodology (in Arabic). (3rd ed.). Cairo: Al-Khanji Library.

Abu Bakr, Y. K. (1973). Quran sounds: how to learn and teach them (in Arabic). (1st ed.). Khartoum: Library of Islamic Thought.

Abu Al-Tayyib, A. W. A. L. (1960). Substitution (in Arabic). Investigation: Izzeddin al-Tanoukhi. Damascus: Arab Scientific Academy Publications.

Academy of the Arabic Language in Cairo. (2011). Al-Mu'jam Al-Waseet (in Arabic). (5th ed.). Egypt: Al-Shorouk International Library.

Al-Baybi, A. (2012). Embroidery issues in Quranic readings: a linguistic study in the rhythmic sounds (in Arabic). (1st ed.). Irbid: The Modern World of Books.

Al-dany, A. O. S. (2000). At-Thadeed fi al-itqan wa at-Tajweed (in Arabic). Study and investigation: Ghanem Qaddouri Al-Hamad. (1st ed.). Amman: Dar Ammar.

Al-Qaisi, A. M. M. A. T. (1996). Al-Ri'aya to achieve tajweed in reading and to realize the right pronunciation in recitation (in Arabic). Investigation: Ahmed Hassan Farhat. (3rd ed.). Amman: Dar Ammar.

Al-Qaisi, A. M. M. A. T. (1997). Revealing the faces of the seven readings, their reasons and hujjaj (in Arabic). Investigation: Mohiyeddin Ramadan. (5th ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.

Bishr, K. (2000). Phonetics (in Arabic). Cairo: Dar Gharib.

El-Khouly, M. A. (2000). Introduction to linguistics (in Arabic). Amman: Dar Al Falah.

Estetia, S. S. (2005). Quranic readings between Arabic and

linguistic sounds: a contemporary linguistic approach. (in Arabic). (1st ed.) Irbid: The Modern World of Books.

Estetia, S. S. (2008). Linguistics: scope, function, and approach (in Arabic). (2nd ed.). Amman: Jadara for the World Book. Irbid: The Modern World of Books.

Halili, A. (1991). General Linguistics and Arabic Linguistics (in Arabic). (1st ed.). Casablanca: Sal Studies Publications.

Harkat, M. (1998). General Linguistics and Arabic Issues (in Arabic). (1st ed.). Sidon. Beirut: Modern Library.

Hassan, T. (1989). Language research methodology (in Arabic). Cairo: Al-Nisr Office for Printing.

Hassan, T. (1994). Arabic language: its meaning and structure (in Arabic). Aldar Albaida: Dar Al-Sakafa.

Ibn al-Jazari, H. A. K. M.D. (1985). (At-tamheed) Introduction to Tajweed (in Arabic). Investigation: Muhammad Husayn Al-Bawab. (1st ed.). Riyadh: Knowledge Library.

Ibn al-Jazari, H. A. K. M.D. (n.d). An-Nashr fil-qirâat al-ʿashr (Publication in the ten readings) (in Arabic). Investigation: Ali Muhammad Al-Dabaa. Beirut: Scientific Books House.

Ibn Jinni, A. O. (1993). The secret of parsing (craft) (in Arabic). Investigation: Hassan Hindawi. (2nd ed.). Damascus: Dar Al-Qalam.

Ibn Zanjla, A. A. M. (1997). Hujjat al-qirâat (in Arabic). Investigated by: Saeed Al-Afghani. (5th ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.

Ibn Al-Sikkit, A. Y. (1978). Substitution (in Arabic). Investigation: Hussein Muhammad Muhammad Sharaf. Review: Ali Al-Najdi Nassif. Cairo: The General Organization for Government Printing Offices.

Ibn Asfour, A. A. M. I. (1998). Al-moqarreb wa m'ahu muthul Al-moqarreb (in Arabic). Investigation: Adel Ahmed Abdel Mawgoed and Ali Mohamed Moawad. (1st ed.). Beirut: Scientific Books House.

Ibn Faris, A. A. F. Z. (1979). Language Measures (in Arabic). Investigation: Abd al-Salam Muhammad Haroun. Cairo: Dar Al-Fikr.

Ibn Manzur, J. (n.d). Lissan Al-Arab (in Arabic). Investigation: Abdullah Ali Al-Kabir and others. Egypt: Dar Al-Maarif.

Ibn Ya'ish, M. A. Y. A. (n.d). The explanation of Al-mofassal (in Arabic). Cairo: Al-Muniriya printing.

Jakobson, R. (1994). Lectures on sound and meaning (in Arabic), translated by: Hassan Nazim and Ali Hakim Saleh. (1st ed.). Beirut and Aldar Albaida. Arab Cultural Center.

Kaddour, A. M. (2008). Principles of Linguistics (in Arabic). (3rd ed.). Damascus: Dar Al-Fikr.

Khalil, H. (1993). Word: a linguistic lexical study (in Arabic). Alexandria: University Dar Al-maarifa.

Malmberg, B. (1985). Phonetics (in Arabic). Arabization and study: Abdel-Sabour Shaheen. Cairo: Youth Library.

Momen, A. (2005). Linguistics: origins and evolution (in Arabic). (2nd ed.). Algeria: Diwan of University Press.

Mahmoud, A. R. and Allam, A. A. (2009). Phonetics (in Arabic). Riyadh: Al-Rushd Library.

Omar, A. M. (1997). The study of phonemic sound (in Arabic). Cairo: The world of books.

Segroshni, I. (1987). Introduction to the generative phonetics (in Arabic). (1st ed.). Casablanca: Dar Toubkal Publishing.

Schane, S. (2010). Generative phonology (in Arabic). Translation: Nauzad Hassan Ahmed. (1st ed.). Beirut: Al-Dar Al-Arabia of Encyclopedias.

Sibawayh, A. A. O. Q. (1977). The book (in Arabic). Investigation: Abd al-Salam Muhammad Haroun. Cairo: Al-Khanji Library.

Shaheen, A. (1966). Quranic readings in the light of modern linguistics (in Arabic). Cairo: Al-Khanji Library.

Scientific journals and periodicals:

Ahmed, Y. (2009). Phonological Analysis According to the Prague School Perspective: A Page in the History of Linguistics (in Arabic). *The Jordanian Journal of Arabic Language and Literature*, 5(4), 11-36.

Al-Shayeb, F. (2012). Manifestations of moderation in the linguistic positions of Prague (in Arabic). *The Arab Journal of Humanities*, 30 (119), 47 - 75.

Al-Tayari, I. M. (2018). Phoneme Theory in the Language (in Arabic), *University Bulletin*, 2 (20), 55-94

Jamal, M. (2011). Modern phonetic studies and the science of tajweed (in Arabic). *The Jordanian Journal of Islamic Studies*, 7 (1/a), 37-51.

Hanoon, M. (2002). Introduction to the phonetic study of the ancient Arabs (in Arabic). *Journal of Lexical Studies*, 1, 119-137.

Mahmoud, A. R. (1980). Arabic sounds and the Noble Qur'an (in Arabic): Studying and teaching it according to Makki bin Abi Talib's approach (died in 437 AH) (in Arabic), *Journal of the College of Arabic Language at Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, 10, 227-280.

إدمان الإنترنت وعلاقته بالعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة

هدى بنت عبد الرحمن العيد
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (*)

(قدم للنشر في 1440/7/6هـ، وقبل للنشر في 1441/7/16هـ)

ملخص: تمثلت أهداف هذه الدراسة في التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة (الاستخدام المفرط للإنترنت، المشكلات الناتجة عن الاستخدام، سوء إدارة الوقت، الآثار السلبية للاستخدام)، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة (الوعي بالذات، عدم الارتياح، الثقة بالنفس، التواصل والاحتواء الأسري، الفراغ العاطفي) وبعض والمتغيرات الديموجرافية لعينة الدراسة (المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري، عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً).
وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد وحساب صدق وثبات استبيان (إدمان الإنترنت، والعزلة عن الأسرة) لطالبات الجامعة، وتم تطبيقها على 192 طالبة جامعية تم اختيارهن بطريقة صدفية غرضية .
وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,01 بين (إدمان الإنترنت، والعزلة عن الأسرة) لطالبات الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01 بين (إدمان الإنترنت، والعزلة عن الأسرة) لطالبات الجامعة وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين (إدمان الإنترنت ، والعزلة عن الأسرة) لطالبات الجامعة وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، وفئات الدخل الشهري.

كلمات مفتاحية: الأنترنت، إدمان الإنترنت، الأسرة، العزلة عن الأسرة، طالبات الجامعة .

*****

Internet Addiction and Its Relationship to Isolation from Family as Perceived by University Students

Huda Bint Abdulrahman Al-Eid (*)

Princess Noura bint Abdulrahman University

. *(Received 13/3/2019, accepted 11/3/2020)*

Abstract: The objectives of this study were to identify the nature of the relationship between the Internet addiction of the university students in its four themes (excessive use of the Internet, problems resulting from the use, mismanagement of time, the negative effects of use), and isolation from the family as the university students perceive its five dimensions (self-awareness, discomfort, self-confidence, communication and family containment, emotional void) and some of the demographic variables of the study sample (educational level of the father and mother, monthly income groups, number of hours of online sitting per day).
Using the descriptive analytical method, a questionnaire (Internet addiction, isolation from family) was used to collect data. A group of 192 female university students was randomly selected to participate in the study.
The results showed that there was a statistically significant positive correlation at the 0.01 level between Internet addiction and isolation from family for university students. There was also a statistically significant positive correlation at the 0.01 level between Internet addiction and isolation from family for university students and the number of hours spent online daily. However, there was no correlation between Internet addiction, isolation from the family for university students, and both the educational level of the father and mother, as well as monthly income groups.

Keywords: Internet, Internet addiction, family, family isolation, university students.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد. قسم الابتكار وتصميم المنتجات ، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant professor. Department of innovation and product design. Princess Nora University, Riyadh. Saudi Arabia.

e-mail: haAleid@pnu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061560

مقدمة

إن التقدم التكنولوجي الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يميز هذا العصر، دفع البعض إلى تسميته بـ (العصر الرقمي)، مما يدل على اتساع نطاق استخدام الإنترنت باعتباره سمة العصر، وإحدى تجليات العولمة، وخاصة التجليات الثقافية في البث الإعلامي من خلال الأقمار الصناعية والقنوات الفضائية، والهاتف المحمول، والكمبيوتر بجميع أشكاله. وقد بات من الشائع وجود خدمة إنترنت في معظم الأماكن العامة والرسمية (مقاصف -مطاعم-مقاهي -أسواق -مدارس وجامعات...)، والأماكن والأشياء الخاصة (المنازل -الكمبيوترات المحمولة -أجهزة الموبايل...) على اعتبار أن هذه الخدمة جعلت إمكانية التواصل مع الآخرين سهلة ومحققة، وتتجاوز حدود الزمان والمكان(**عبد الله، 2015، ص :10**).

وظهرت خدمة الإنترنت في الوطن العربي متأخرا مقارنة بظهور الشبكة في البلدان الأخرى؛ حيث ظهرت في السنوات الأولى من التسعينات مجموعة من المواقع العربية التي تتعامل باللغة الإنجليزية، ويعتبر موقع الشبكة العربية (Arab net) من المواقع العربية الأولى التي دخلت عالم الإنترنت، والذي تأسس من قبل الشركة السعودية للأبحاث والتسويق في لندن، وظهر هذا الموقع تقريبا في أواخر 1994 وبدايات 1995 ومن ثم دخلت الكويت هذا المجال عبر الشبكة الكويتية، وبعدها توالت مختلف الدول العربية والمؤسسات العربية في الدخول إلى الإنترنت ، ويقدر عدد المواقع العربية باللغة العربية والإنجليزية ما بين 7 - 9 آلاف موقع، ولكن للأسف الشديد أن 80 % من المواقع مازالت تستخدم اللغة الإنجليزية (**أبو عيشة، 2010، ص: 74**).

كما أشار تقرير هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات أن المجتمع السعودي من أوائل المجتمعات العربية التي أدخلت الإنترنت في الأعمال الحكومية الرسمية، وفتحت هذه الخدمة للعموم في بداية عام (1999) وقد بلغ عدد مستخدمي الإنترنت في يوليو(2001) 490 ألف مستخدم تقريبا أما في سبتمبر(2002) فكان العدد 1.110.000، وفي ديسمبر(2004) بلغ عدد مستخدمي الإنترنت 1.462.000 كما زاد في عام (2005)إلى 2.540.000، وفي ديسمبر عام (2006) كان عدد مستخدمي الإنترنت في المملكة العربية السعودية 4.800.000 مستخدم . ثم قفز العدد ووصل إلى أكثر من 13 مليون مستخدم في عام (2011) بنسبة انتشار تصل إلى 47%، ووصل عدد الاشتراك في الاتصالات المتنقلة إلى أكثر من 53 مليون اشتراك في عام (2011)، أما نسبة انتشار الاشتراك في

الاتصالات بحسب عدد السكان فقد وصلت إلى 188 **%(بن سفران، 2015، ص: 412)**.

وتضم شبكة الإنترنت الملايين من نظم الكومبيوتر وشبكاته المنتشرة حول العالم والمتصلة ببعضها البعض، لتشكل شبكة عملاقة، مما يسمح بتقديم خدمات في شتى المجالات كالتعليم وتبادل المعلومات، التسويق، التجارة إلى غير ذلك، بل وأصبحت أهم منافذ التواصل مع الآخرين في كل أنحاء العالم، وبقدر ما تقدم هذه الشبكة من معلومات وخدمات على المستوى الشخصي والمهني، بقدر ما يثير في الشخص الفضول والانسياق، مما يجعله يبقى أمامها لساعات طويلة وبشكل مفرط، والاستخدام غير العقلاني (**سليمة، 2015، ص:3).**

وعليه فقد ازداد الإدمان على الإنترنت كظاهرة اجتماعية ونفسية انتشرت بين الأفراد بمختلف الأعمار خاصة فئة الشباب منهم، لقد أكد مجموعة من الباحثين أن (90%) من مستخدمي الإنترنت هم شباب، وما يقارب (50%) يدمنون على الإنترنت ويعانون من الاضطرابات النفسية **(بوبعايـة، 2016، ص:8).**

وأوضحت دراسة **الدبوبي ومنصور (2011 :334** (أن إدمان الإنترنت حسب الجمعية الأمريكية هو «استخدام الإنترنت بما يتجاوز (38 (ساعة أسبوعيا لغير حاجة العمل، مع الميل إلى زيادة ساعات الاستخدام لإشباع الرغبات نفسها التي كانت تشبعها ساعات أقل، مع المعاناة من أعراض نفسية وجسمية عند انقطاع الاتصال، منها التوتر النفسي الحركي، والقلق، وتركيز التفكير بشكل قهري حول الإنترنت.

وعلى الرغم من أن الإنترنت يستخدمه الأطفال والمراهقون، والراشدون والمسنون، أي جميع الفئات العمرية، وجميع طبقات المجتمع، بحيث أصبح يغزو جميع مظاهر الحياة الاجتماعية كوسيلة اتصال وتبادل الأفكار، إلا أن من المهم أن نعرف أن المستخدم الأكبر لهذه الخدمة هم من فئة الأطفال والمراهقين الذين نراهم تائهين بين الرغبة المتعاظمة في الانفتاح، وتكوين أكبر قدر ممكن من العلاقات من جهة وبين السير وفق خطى الراشدين لامتلاك علامات التوافق النفسي والاجتماعي، وهم بسبب هذه المرحلة العمرية تراهم في خلط بين ما تريده الذات الشخصية على المستوى الداخلي (التوافق النفسي)، وبين ما يريده المجتمع على المستوى الخارجي (التوافق الاجتماعي)، وخاصة أن وسيلة الإنترنت تسمح بتحقيق الكثير من الحاجات والرغبات الممنوعة بطرق عديدة ومتنوعة، وفي نفس الوقت تتيح الاتصال مع من يرغب، وبالطريقة التي يريد بحيث يمكن الحديث وإجراء المقابلات، واللقاءات،

والنقاشات، في السرير، أو في أثناء تناول الطعام . **(Hardy,2004:570)**

ويعرف **أبو بكر (2005، ص :41)** إدمان الإنترنت بأنه حالة من الاستخدام المرضي وغير التوافقي للإنترنت والذي يؤدي إلى اضطرابات في السلوك والذي يستدل عليها من خلال زيادة ساعات استخدام الشبكة بحيث يتجاوز الساعات التي حددها الفرد لنفسه في البداية ومواصلة الجلوس أمام الشبكة بالرغم من وجود بعض المشكلات كالسهر وإهمال الواجبات الاجتماعية والأسرية إضافة لوجود توتر في حالة وجود عائق يمنعه من الاتصال بالشبكة قد يصل إلى حد الاكتئاب والوسواس القهري، والشكاوى الحسية إذا طالت فترة الابتعاد عن الشبكة، ويعتبر «إدمان الإنترنت» ظاهرة حديثة، وأحد المشكلات التي نشأت من الاستعمال الزائد/ المفرط والقهري للإنترنت، وهو يعد شكلاً من أشكال الإدمان التكنولوجي. وقد عرف إدمان الإنترنت على أنها اضطراب عدم القدرة على التحكم في الدافع، Impulse control disorder,وعادة ما يستخدم مصطلح استعمال الإنترنت المرضي، أو الاستعمال المشكل للإنترنت، أو استخدام الإنترنت القهري. **(Adiele & Ola-tokun, 2014:100; Gonzalez& Or-gaz,2014:151; Zhoua et al,2017:400).** حيث أظهرت دراسة **غالمي(2016: 211)** أن إدمان الإنترنت أصبح مرضا ينظر إلية الأطباء النفسيون باعتباره علة خطيرة قد تهدد الفرد وصحته عموما، لذا فقد تم تصنيف إدمان الإنترنت كاضطراب ضمن الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية DSMS، فالناس قد يفقدون السيطرة على سلوكهم باستخدام الإنترنت بنفس الكيفية التي يفقد فيها مدمن المخدرات السيطرة على تعاطيها **Johnson& Keane,2015: 4**)) كما أوضحت نتائج دراسة **الفرم(2002، ص :183)** إن استخدام شبكة الإنترنت يتأثر بعدة عوامل منها الجنس والعمر والمستوى التعليمي والمهنة والدخل الشهري والحالة الاجتماعية ومنطقة السكن والجنسية وأن الزمن الذي يقضيه الفرد في تصفح الشبكة هو ما بين (1 – 5) ساعات أسبوعيا ويتم بصفة فردية، وأن الشباب (من فئة 21 – 24)هم الأكثر ارتباطا بالشبكة وأن الرجال أكثر استخداما للشبكة من الفئات الأخرى وأن ارتفاع الدخل لا يعني زيادة في الارتباط بالشبكة، وأيضاً أظهرت نتائج دراسة **الخشمي (2010، ص:266)** أنه كلما زاد العمر وزادت مراقبة الأسرة كلما ارتفعت الدوافع التعليمية من استخدام الإنترنت وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الاستخدام الترفيهي والفني وعدد الساعات اليومية لاستخدام الإنترنت أي كلما

زاد الاستخدام بغرض الترفيه لدى المراهقات زادت عدد الساعات اليومية لاستخدام الإنترنت كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاستخدام الترفيهي والفني وأعمارهن ومدى مراقبة الأسرة لهن إذ يتضح أنه كلما زاد العمر وزادت مراقبة الأسرة كلما انخفضت الدوافع الترفيهية والفنية من استخدام الإنترنت، كما أوضحت دراسة **Servidio(2017: 25)** إلى أن طلاب الجامعة معرضين بشكل أكبر لخطر إدمان الإنترنت؛ نظراً لارتفاع المهارات الحاسوبية لديهم.

في ضوء نتائج دراسة كل من **هياجنة والحوسني (2012،ص: 154)** التي أوضحت على أن ارتفاع مستوى إدمان الإنترنت يعتبر مؤشرًا على وجود عزلة اجتماعية لدى الشخص المدمن. ويعزو الباحثان هذه النتيجة الي إدمان الإنترنت بأنواعه سواء الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي أو الدردشة أو الألعاب أو مشاهدة مواقع الفيديو كاليوتيوب وغيرها، أو البحث الشره عن المعلومات، أو مشاهدة المواقع الإباحية والجنس؛ جعل مدمن الإنترنت يصرف الوقت الكثير على هذه الأنشطة والتطبيقات مما قد يؤثر على شخصيته في المقام الأول، فينسحب من واقعه وبيئته إلى الواقع الافتراضي الذي يحس فيه حسب ما يرى بالمتعة والنشوة، ولا يسعى الى تكوين علاقات متينة وصادقة مع الآخرين في محيطة مكتفياً بعلاقاته مع أصدقاء الشبكة ويمكن أن يرجع السبب في أن مدمن الإنترنت عندما يتفاعل مع أسرته وأصدقائه في البيئة المحيطة لا يجد ذلك التفاعل والتواصل الإيجابي، مما يشعره بنوع من الوحدة، وقد يؤدي به هذا الشعور إلى الانهماك مجدداً في الاستخدام، كما توصلت دراسة **Whang & Chang(2003:143)**إلى وجود علاقة قوية وموجبة بين إدمان الإنترنت والإخلال الوظيفي في العلاقات الاجتماعية، كما أن مدمني الإنترنت عندما يشعرون بالقلق والاكتئاب يصبحون أكثر رغبة في الدخول على الإنترنت، وكذلك أوضحت نتائج دراسة كل من **العويضي (2004 :90)، هتات (2014، ص:94) Chin (2016:18)** إن كثرة استخدام الإنترنت يسبب العزلة لمستخدميه كما أنَّ له أثرًا سلبيًّا على تحصيلهم الدراسي بسبب الوقت الذي يقضونه على حساب الوقت المخصص للدراسة فضلاً عن الانشغال الذهني عن الدراسة بما يرونه ويقومون به من الشبكة.

ولقد كانت الأسرة كوحدة تقليدية مسئولة عن عمليات التنشئة الاجتماعية باعتبارها من أهم وظائفها الاجتماعية، إلا أن الأجهزة التكنولوجية والإنترنت خاصة أصبحت مصدرا أساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية، الأمر الذي أدى إلى تصدير رسائل متضاربة تؤدي الى

الاضطرابات النفسية والخلل الاجتماعي في تنشئة الأبناء، وانحصار قدراتها على السيطرة على أفرادها وضعف الضوابط الاجتماعية بشكل عام(**علي، 2010، ص: 250**).

ويشير مصطلح الاغتراب والأسرة إلى معان متعددة وإن كانت تظل في بؤرة مشتركة، فمن منظور الاغتراب والأسرة نجد أن هناك الاغتراب الأسري، والاغتراب عن الأسرة؛ حيث إن الاغتراب الأسري يعني اغتراب الأسرة ككل عن المجتمع أو اغتراب النظام الأسري بوصفها نظاما اجتماعيا عن بعض أو بقية النظم والأنساق الاجتماعية الفرعية، أما الاغتراب عن الأسرة فيعني اغتراب أحد أو بعض أفراد الأسرة عن الواقع الأسري، وتعتبر العزلة أحد أبعاد الاغتراب فإنها في المجال الاسري تكون أشد وطأة، فهي تعبر عن أن الفرد يفتقد العلاقات العميقة مع بقية أعضاء الأسرة ويشعر بالرغبة في العزلة عنهم ويصعب عليه نفسيا أن يبوح بهمومه وشجونه إلى أفراد أسرته (**الشلال، 2007،ص: 28**). ويوضح **العنزي (2001، ص:332)** أن العزلة Isolation أو الوحدة loneliness تعد في نظر كثير من علماء النفس مسميين لظاهرتين مختلفتين، قد تتفقان وربما لا تتفقان، فالعزلة تصف غياب أو انخفاض التفاعل مع الآخرين، بينما تصف الوحدة مشاعر ذاتية قد يخبرها الفرد وهو وسط أناس كثيرين قد تربطهم به علاقات شخصية حميمة، حيث تعتبر العزلة أو التوحد المستخدم مع جهاز الحاسب من أهم قضايا التأثيرات الاجتماعية والموضوعات الأكثر جدلا بين الخبراء والباحثين في استخدام مواقع شبكة الإنترنت نتيجة، خاصة الاستغراق الذي يتسم بها استخدام هذه المواقع والتحول بينها وفي محتواها ونتيجة هذا الاستغراق أو ما يطلق عليه في بعض بحوث الاتصال وعلم النفس إدمان الإنترنت (**عبد الحميد، 2007، ص: 277**).

وأضحت دراسة **هياجنة والحوسني (2012، ص:154)** أن إدمان الإنترنت لدى الطالبات أعلى من الطلاب في جميع أبعاد إدمان الإنترنت وفسرت ذلك بأن التنشئة الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع الذي تكون فيه الأنثى أكثر خجلا وانطوائية وأكثر قلقاً على صورتها أمام الآخرين، مما قد يلجئها إلى قضاء وقت أكبر على الإنترنت لما يوفره من صفة مجهولة للمستخدم، ولما يتيح حرية التواصل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر والأفكار، الأمر الذي يمكن أن يؤثر على سماتها الشخصية، وجعلها أكثر إدماناً للإنترنت، وكذلك أظهرت دراسة **قدوري (2015، ص:283)** أن الأنثى ضعيفة ولا تستطيع مواجهة العالم الواقعي بتغيراته وتطوراته فتلجأ

إلـى العالـم الافتراضـي للإنترنـت وتسـتخدم فيـه كافـة الميكانيزمـات الدفاعيـة للوصـول إلـى الأمـن النفسـي غيـر المحقـق فـي العالـم الحقيقـي فيـزداد اعتمادهـا عليـه وتلجـأ إلـى الإنترنـت الـذي يحـل محـل العلاقـات الاجتماعيـة الأسـرية، وهنـا تبـدأ الدخـول فـي عزلـة حيـث تكمـن الخطـورة فـي تطورهـا فمـن عـدم قيـام علاقـات اجتماعيـة إلـى كراهيـة الاتصـال بالآخريـن، إلى الشـعور بالوحدة النفسية إلـى عـدم الاكتـراث بالبيئـة المحيطـة وبمـا يحـدث فيهـا **الفتـلاوي(2009، ص:386)**، ويرجع سـبب اختيـار الموضـوع إلـى هـذا كلـه، والاهتمـام بهـذه الفئـة الهامـة وهـي طالبـات الجامعـة .

أوضحـت العديـد مـن نتائـج الدراسـات العربيـة والأجنبية أن إسـاءة اسـتعمال الإنترنت، والاسـتخدام المفـرط اللاتكيفـي يرتبـط بالعديـد مـن المشـكلات والاضطرابـات النفسـية لـدى المراهقيـن والشـباب وبخاصـة بعـض طـلاب وطالبـات الجامعـة، مثـل الشـعور بالوحـدة النفسـية، والعزلـة الاجتماعيـة، وفقدان المسـاندة الاجتماعيـة، وانخفاضًـا فـي تقديـر الـذات، ونقصًـا فـي الدافعيـة: الاكتئـاب، والقلـق، والوحدة النفسية والعدوان، وعدم تحمل المسئولية، والغضـب، واضطرابـات النـوم، وانخفـاض الـذكاء الانفعالـي، وانخفـاض الثقـة فـي النفـس، والقلـق الاجتماعـي، والخجـل، والانطـواء، والاندفاعيـة، والسـمنة، والتحصيـل الدراسـي المنخفـض، وقلـة التركيـز، وعـدم الإحسـاس بالطمأنينـة النفسـية، وعـدم المسـاندة الاجتماعيـة) **زيـدان، 2008، ص: 372)، (كـردي، 2009، ص: 122)، (إبراهيـم، 2010، ص: 464)، (الشـيخ، 2011، ص: 1012)، (القرنـي، 2011، ص: 120)، (هياجنـة والحوسـني، 2012، ص: 154)، (الطراونـة والفنيـخ، 2012، ص: 326)، Sanders, et al,2000:270;(al ,2000:237; Shapira et Larose, et al, 2001:60; Shaw&Gant, 2002:160; Griffiths,2003:88; Thatcher & Goolam, 2005:800; Huang et al., 2007:810 Orsal et al,2013:445; Stavropoulos et al,2013:565; Odaci&Celik,2013:2382; Lee et al,2013:2022; Yao, & Zhong,2014:164 ;Orgaz ,2014:151 , Yayan: ,et.al,2016: 34 . ,Feng, et.al,2017**).

ومما سيق يتضح أنّ إدمان الإنترنت أو الاستخدام المفرط للإنترنت تم دراسته وربطه بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية، ولكن لم يتم دراسته وربطه بالعزلة عن الأسرة، وحيث إنّ فئة الشباب الجامعي هي أكثر الفئات تعرضا للمشكلات النفسية الناجمة عن الاستخدام لمفرط للإنترنت، لذلك قامت الباحثة بدراسة إدمان الإنترنت وعلاقته بالعزلة عن الأسرة، ومن هنا تتضح مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي: **ما طبيعة العلاقة بين إدمان الإنترنت والعزلة**

عن الأسرة كما تدركه الطالبة الجامعية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف على طبيعة إدمان الإنترنت بمحاوره الأربعة (الاستخدام المفرط للإنترنت، المشكلات الناتجة عن الاستخدام، سوء إدارة الوقت، الآثار السلبية للاستخدام)، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة (الوعي بالذات، عدم الارتياح، الثقة بالنفس، التواصل والاحتواء الأسري، الفراغ العاطفي)، وذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية: -

-1 تحديد مستوى طابات الجامعة عينة الدراسة في كل من إدمان الإنترنت بمحاوره الأربعة، والعزلة عن الأسرة بأبعادها الخمسة.

-2 الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من إدمان الإنترنت بمحاوره الأربعة، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة.

-3 الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة، وبين العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة، وبين المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية لأسرة عينة البحث (المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري، عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يوميا).

-4 تحديد طبيعة الفروق بين طالبات الجامعة أبناء العاملات وغير العاملات في إدمان الإنترنت بمحاوره الأربعة، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة.

-5 تحديد أوجه التباين بين عينة الدراسة في إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعاً لـ (مستوى تعليم الأم، فترات الاستعمال للإنترنت، عدد الساعات الجلوس على الإنترنت).

-6 تحديد أوجه التباين بين عينة الدراسة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة تبعاً لـ (مستوى تعليم الأم، فترات الاستعمال للإنترنت، عدد الساعات الجلوس على الإنترنت).

أهمية الدراسة

أولا: -تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في التالي:

1- إلقاء الضوء على ظاهرة هامة يشهدها العصر الحالي، وهي ظاهرة إدمان الإنترنت التي لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين والتي مست كل الفئات العمرية وخاصة فئة الشباب، وما قد يترتب عنها من اضطرابات نفسية وكذلك اضطرابات في سلوك الفرد كالعزلة عن الأسرة.

2- تسليط الضوء على الجوانب السلبية لاستخدامات الإنترنت حيث إنها لا تلقى الاهتمام الكافي أو المناسب كما تستحقه،

نظراً لقوة جاذبيتها التي لا تقاوم وتجددها وتطورها المذهل يومًا بعد يوم وتخطيها لحواجز المكان والزمان والقيود.

3- تبرز أهمية الدراسة في أن إدمان الإنترنت ما زال في مرحلة الاكتشاف وهذا يتطلب تكثيف الجهود لفهمه والتصدي له بالعلاج والإرشاد وخاصة أن أعداد المستخدمين الذين أصبحوا يعانون من مشكلات نفسية بسبب الاستخدام المفرط للإنترنت تتزايد كل يوم.

4- تعد حالة العزلة من القضايا الاجتماعية النفسية ذات التأثير الخطير على الأسرة والمجتمع وعلى المراهقين بصفة خاصة، لذا وجب إخضاع العزلة وعلاقتها بالأسرة للدراسة ومحاولة التعرف على أسبابه واقتراح حلول مناسبة للتخفيف من حدته وتوجيه طاقات الأبناء لتحقيق مزيد من النمو والتطور بدلا من الاستخدام المفرط للإنترنت.

ثانيا: -تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في التالي:

1- يمكن أن يستفاد من نتائج الدراسة المتخصصون في المجالات النفسية في تخطيط وعمل البرامج الوقائية والعلاجية لمواجهة ظاهرة إدمان الإنترنت وللتغلب على الآثار المترتبة عليه.

2- تكمن أهمية الدراسة في كونها دراسة تطبيقية تتناول موضوعاً هاماً وهو العزلة عن الأسرة الناتج عن الاستخدام السيئ للإنترنت وهو واقع فرضته تكنولوجيا المعلومات، بالتالي يكون لزاماً علينا توصية الوالدين بحسن التعامل مع أبنائهم ومراعاة قدراتهم وبالتالي تحسين أدائهم وجعلهم أكثر تفاعلا مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

3- يمكن أن تفيد الدراسة الحالية في إعداد دورات تدريبية تهدف إلى تثقيف الشباب وإرشادهم إلى الآثار السلبية المترتبة على إدمان الإنترنت والاستخدام الأمثل له.

4- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الى لفت أنظار أولياء الأمور والمربين لخطورة إدمان الإنترنت على التنشئة النفسية لأبنائهم.

5- التقدم ببعض التوصيات واتخاذ التدابير اللازمة التي يمكن من خلالها الحد من انتشار ظاهرة إدمان الإنترنت خاصة بين فئة الشباب من طلاب الجامعة.

6- قد تفيد نتائج الدراسة المؤسسات المدنية والمحلية في نشر الوعي وبيان مخاطر الإدمان للإنترنت.

مصطلحات الدراسة

1- الإدمان Addictive

يشير مفهوم الإدمان إلى المداومة على الشيء أو الاعتماد عليه **خليل) 2002، ص:163)**، ويقصد

بـه حالـة نفسـية وأحيانـا عضويـة، تنتـج عـن تفاعـل الكائـن الحـي مـع العقـار أو المـادة، ومـن خصائصهـا اسـتجابات وأنمـاط سـلوك، تشـمل دائمـا الرغبـة الملحـة علـى التعاطـي أو الممارسـة بصـورة متصلـة أو دوريـة، للشـعور بآثـاره النفسـية أو لتجنـب الآثـار المزعجـة التـي تنتـج عـن عدم توفـره **(عبـد المعطي، 2008، ص:146).**

2- **الإنترنت Internet**

يشـير مفهـوم الانترنـت إلـى أبـرز التقنيـات فـي مجـال شـبكات المعلومـات الدوليـة فـي العالـم، التـي تقـدم للإنسـان بتكلفـة أقـل توقيـت أقصـر والإنجـاز أكبـر وجاذبيـه بيـن المسـتخدمين، نظـرا للخدمـات المتعـددة التـي يقدمها الانترنت للمسـتخدم مثـل البريد الالكترونـي EMAIL، ونقـل الملفـات FTP وشـبكة العنكبوتيـن WEB والمجموعـات المتخصصـة والأخبـار Usenet وتطبيقـات الحقيقيـة الافتراضيـة Reality Virtual التجـارة الالكترونيـة Com-merce-E، والاتصـال بالهاتـف وغيـر مـن الخدمات المتخصصـة فـي المجـالات الأخـرى لأنشـطة الإنسـان (**مرجانـي، 2001 :7**).

3- **إدمان الإنترنت Internet Addiction**

يعـرف إدمـان الإنترنـت بأنـه حالـة انعـدام السـيطرة والاسـتخدام المدمـر لهـذه الوسـيلة التقنيـة، وتتشـابه الأعـراض المرضيـة المصاحبـة لـه بالأعـراض المرضيـة المصاحبـة للمقامـرة المرضيـة. **(منصور، 2004: 50)**، كمـا يعـرف بأنـه حالـة مـن الاسـتخدام المرضـي والغيـر توافقـي لشـبكة المعلومـات الدوليـة (الإنترنـت)، وتـؤدي إلـى اضطرابـات إكلينيكيـة يسـتدل عليهـا بوجـود بعـض المظاهـر كالتحمـل والأعـراض الانسـحابية **(ربيـع، 2003 :557)**، كمـا يشـير مفهـوم إدمـان الإنترنت إلى اسـتغراق الإنسـان لـكل أو معظـم وقتـه فـي التعامـل مـع الإنترنـت بحيـث ينسـى القيـام بواجباتـه وأمـور حياتـه العاديـة ويصبـح هاجسـاً لـه أينمـا كان ولا يسـتطيع الاسـتغناء عنه»**(الخليفـي، 2004، ص :2).**

ويعـرف إدمـان الإنترنـت **للطالبـة الجامعيـة إجرائيًّـا بأنـه** اعتيـاد طالبـات الجامعـة عينـة الدراسـة علـى اسـتخدام الإنترنـت لفتـرات طويلـة دون القـدرة علـى التخلـص منـه أو تركه، ويقتضـي الإدمـان عليه إهمال الحيـاة الشـخصية والمهـام اليوميـة وذلـك مـن خـلال الدرجـة التـي تحصـل عليهـا الطالبـة علـى اسـتبيان إدمـان الإنترنـت؛ حيـث قامـت الباحثـة بتقسـيم إدمان الإنترنـت إلـى المحـاور التاليـة:

- **الاسـتخدام المفـرط للإنترنـت Excessive use of the Internet : - هـي** الرغبـة المسـتمرة فـي البقـاء متصـلاً علـى شـبكة الإنترنـت.
- **المشـكلات الناتجـة عن الاسـتخدام Problems resulting from use:** يقصـد بهـا المشـكلات الناتجـة بيـن هـذا النشـاط (الإنترنـت) والأنشـطة الأخـرى (الحيـاة الأسـرية، الحيـاة الاجتماعيـة، والحيـاة الدراسـية).
- **سـوء إدارة الوقـت Mismanagement of**

time: عدم قدرة طالبات الجامعة على الاستخدام الأمثل لمورد الوقت الناتج عن قضائها لفترات طويلة على الإنترنت.

- **الآثار السلبية للاستخدام The negative effects of use:** وهي الآثار الصحية والنفسية الناتجة عن الاستخدام السيئ للإنترنت.

4- **العزلة عن الأسرة Isolation from the family**

يشير مفهوم العزلة عن الأسرة إلى فقدان الفرد العلاقات العميقة مع بقية أعضاء الأسرة ويشعر بالرغبة في العزلة عنهم ويصعب عليه (نفسيا) أن يبوح بهمومه وشجونه إلى أفراد أسرته، ويجد في تنفيذ مطالب الأسرة نوعا من الإجبار أو القسر وقد يرى في جماعات أخرى نوعاً من الارتياح (كالأصدقاء، والزملاء) **(الشلال، 2007، ص: 29).**

وتعرف العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة إجرائيًّا بأنها مدى ما تشعر به الطالبة من وحدة وانعزال عن باقي أفراد الأسرة وتجنبهم، وانخفاض معدل تواصلها واضطراب العلاقة معهم، وكذلك فاقدة للقدرة على إدراك أحداث الحياة بصورة موضوعية حيث قامت الباحثة بتقسيم استبيان العزلة عن الأسرة إلى الأبعاد التالية:

- **الوعي بالذات Self-awareness**: يقصد بها مدى قدرة الفتاة على فهم نفسها بطريقة سليمة وصحيحة ومن ثم قدرتها على مواجهة المواقف الصعبة.
- **عدم الارتياح Discomfort**: هي عدم قدرة الطالبة الجامعية على التكيف مع باقي أفراد الأسرة، وهو جانب يقيس طبيعة العلاقات المتبادلة فيما بينهم.
- **الثقة بالنفس Self-confidence:** يقصد بها الجوانب الإيجابية والقوية التي تميز شخصية الطالبة وإحساس المحيطين بها.
- **التواصل والاحتواء الأسري Family communication and containment**: ويقصد بها مدى التواصل بين الطالبة الجامعية وبين باقي أفراد الأسرة ومدى احتواء الطرفين (الأسرة والفتاة) لبعضهم البعض في جميع الأنشطة والمواقف الحياتية سواء كان بشكل إيجابي أو سلبي.
- **الفراغ العاطفي Emotional emptiness**: شعور الطالبة الجامعية بأن حياتها بدون هدف واضح وإن وجدت لا تستطيع تحقيقها سواء في حياتها الأسرية أو الدراسية.

فروض الدراسة

تم صياغة الفروض بصورة صفرية كما يلي: -

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة (الاستخدام المفرط للإنترنت، المشكلات الناتجة عن الاستخدام، سوء إدارة الوقت، الآثار السلبية للاستخدام)، والعزلة عن

الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة (الوعي بالذات، عدم الارتياح، الثقة بالنفس، التواصل والاحتواء الأسري، الفراغ العاطفي).

2- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة، وبين العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة، وبين المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية لأسرة عينة البحث (المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري، عدد ساعات الجلوس على الانترنت يومياً).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة (أبناء العاملات وغير العاملات) في إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة.

4- لا يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعاً لـ (مستوى تعليم الأم،فترات الاستعمال للإنترنت، عدد الساعات الجلوس على الإنترنت).

5- لا يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة تبعاً لـ (مستوى تعليم الأم، فترات الاستعمال للإنترنت، عدد الساعات الجلوس على الإنترنت).

منهج الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يقوم على الوصف الدقيق والتفصيلي للظاهرة، أو موضوع الدراسة، أو المشكلة قيد البحث؛ وصفاً كمياً Quantita-tive أو وصفاً نوعياًQualitative وبالتالي فهو يهدف أولاً إلى جمع بيانات ومعلومات كافية ودقيقة عن الظاهرة، ومن ثم دراسة وتحليل ما تم جمعه بطريقة موضوعية؛ وصولاً إلى العوامل المؤثرة على تلك الظاهرة **(القاضي والبياتي، 2008 :66).**

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (192) طالبة جامعية بمدينة الرياض للعام الدراسي 1440ه، تم اختيارهن بطريقة صدفية غرضية من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة.

أدوات الدراسة

تكونت أدوات الدراسة الحالية مما يلي:

- **استمارة البيانات الأولية.**
- **استبيان إدمان الأسرة: إعداد الباحثة.**
- **استبيان العزلة عن الأسرة للفتاه المراهقة: إعداد الباحثة.**

1- استمارة البيانات الأولية

تم إعداد هذه الاستمارة حيث احتوت هذه الاستمارة على بيانات خاصة بالمبحوثات تتعلق

بمنطقة السكن ونوعه، وطبيعته، والتخصص الدراسي للطالبة وعدد أفراد لأسرة وسن الفتاة وترتيبها بين أخواتها، ومهنة ومستوى تعليم الأب والأم وفئات الدخل الشهري للأسرة ومصادره. كما تضمنت بيانات عن المواقع التي تمتلك الفتاة عليها حسابًا شخصيًّا، ومدة الاشتراك في الإنترنت، غرض استخدام الإنترنت، فترات استعمال الإنترنت، عدد الساعات التي تقضيها الطالبة على الإنترنت.

2- **استبيان إدمان الإنترنت طالبات الجامعة:**

لإعداد هذا الاستبيان تم الاطلاع على الدراسات والقراءات السابقة العربية والأجنبية للاستعانة بها في وضع الأسلوب الأمثل للاستبيان؛ حيث استعانت الباحثة ببعض المقاييس والاستبانات التي تناولت ذلك، ومنها دراسة **العزايزة (2016)**، ودراسة **بن سفران (2015)**، ودراسة **الراشد (2014)**، ودراسة **العصيمي (2010)**، ودراسة **عبد الله (2015)**، ودراسة **الدبدوبي ومنصور (2011)**، ودراسة **بوبعاية (2016)**، ودراسة**علي(2010)**، ودراسة **حدادي(2015)**، وتم إعداد استبانة أولية مكونة من (42) عبارة خبرية اشتملت على أربعة محاور (الاستخدام المفرط للإنترنت، المشكلات الناتجة عن الاستخدام، سوء إدارة الوقت، الآثار السلبية للاستخدام) لاستبانة إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة.

ولحساب صدق الاستبانة؛ تم تطبيق الاستبيان في صورته الأولية على عينة قوامها 40 طالبة جامعية التي تتوافر فيها نفس شروط عينة الدراسة وبعد التطبيق تم حساب الصدق من خلال معامل ارتباط بيرسون بين عبارات كل محور والدرجة الكلية له، وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور في استبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة

الاستخدام المفرط للإنترنت		المشكلات الناتجة عن الاستخدام		سوء إدارة الوقت		الأثار السلبية للاستخدام	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.660	1	**0.596	1	**0.660	1	**0.728
2	**0.666	2	**0.669	2	**0.601	2	**0.591
3	**0.616	3	**0.583	3	**0.649	3	**0.755
4	**0.663	4	**0.708	4	**0.677	4	**0.736
5	**0.706	5	**0.613	5	**0.752	5	**0.621

6	**0.648	6	**0.641	6	**0.353	6	**0.802
7	**0.741	7	**0.683	7	**0.658	7	*0.139-
8	**0.643	8	**0.682	8	**0.743	8	**0.490
9	**0.632	9	**0.572	9	**0.564	9	**0.694
10	0.020	10	**0.365	10	**0.540	10	*0.130-
11	**0.328	11	**0.623				

(**) دالة عند 0.01

يوضح جدول (1) وجود علاقات ارتباطية موجبة بين جميع محاور الاستبيان ماعدا العبارة رقم (10) في محور الاستخدام المفرط للإنترنت والعبارات رقم (7)، (10) في محور الآثار السلبية للاستخدام لسلبية وانخفاض الدلالة وبذلك فإن الاستبانة صادقة في المتغيرات الخاصة بها.

وتم حساب ثبات الاستبيان **Reliability** بطريقتين هما: -

الطريقة الأولى: **باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لحساب معامل الثبات لتحديد قيمة الاتساق الداخلي للمقياس حيث تم حساب معامل ألفا لكل محور على حدة وللمقياس ككل بمحاوره الأربعة.**

جدول (2)

معاملات ثبات استبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة باستخدام اختباري معامل ألفا والتجزئةالنصفية

المحاور	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	معاملارتبط سبيرمان-براون	معامل ارتباط جتمان
الاستخدام المفرط للإنترنت	10	0.835	0.787	0.786
المشكلات الناتجة عن الاستخدام	11	0.731	0.769	0.747
سوء إدارة الوقت	10	0.820	0.770	0.767
الآثار السلبية للاستخدام	8	0.858	0.854	0.8541
إدمان الإنترنت	39	0.930	0.790	0.789

يوضح جدول (2) **أن معامل ألفا لاستبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل هو (0.930) وتعتبر هذه القيمة مرتفعة لهذا النوع من حساب الثبات وتؤكد الاتساق الداخلي للاستبيان.**

الطريقة الثانية: **استخدام اختبار التجزئة النصفية (Split-half) وللتصحيح من أثر التجزئة النصفية تم استخدام معادلة التصحيح سبيرمان – براون (Spearman-Brown)، معادلة جتمان (Guttman)، ويتبين من جدول (2) أن قيم معاملات ارتباط التجزئة النصفية لمجموع عبارات استبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل هو0.790 لسبيرمان – براون، 0.789 لجتمان مما يدل على اتساق وثبات عبارات الاستبانة بمحاورها الأربعة، وبذلك يكون الاستبيان صالح للتطبيق.**

من خلال ما سبق أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية؛ تتكون من 39 عبارة تتضمن أربعة محاور (الاستخدام المفرط للإنترنت (10) عبارات، المشكلات الناتجة عن الاستخدام (11) عبارة، سوء إدارة الوقت (10) عبارات، الآثار السلبية للاستخدام (8) عبارات وحددت استجابات طالبات الجامعة على هذه العبارات وفق ثلاثة اختيارات (دائماً – أحياناً – نادرا) وعلى مقياس متصل (3-2-1) إذا كان اتجاه العبارة موجبًا وعلى مقياس (1-2-3) إذا كان اتجاه العبارة سالبًا، حيث كان عدد العبارات الموجبة (33) عبارة، وعدد العبارات السالبة (6) عبارات، وتشير الدرجة المرتفعة في سمة معينة على امتلاك المفحوص لهذه السمة المتوكل (2003، ص: 78)**، وبذلك أمكن تقسيم درجات استبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة إلى ثلاث مستويات وجدول (3) يوضح ذلك:**

جدول (3)

الدرجات الدنيا والعليا والمدى وطول الفئة والمستويات لاستبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاورها الأربعة

البيان / محاور الاستبانة	الدرجة الأدنى	الدرجة الأعلي	المدى	طول الفئة	المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
الاستخدام المفرط للإنترنت	11	30	19	6	11: 17	18: 24	25فأكثر
المشكلات الناتجة عن الاستخدام	11	33	22	7	11: 18	19: 25	26 فأكثر
سوء إدارة الوقت	10	30	20	7	10: 17	18: 24	25 فأكثر
الآثار السلبية للاستخدام	8	24	16	5	8: 13	14: 19	20 فأكثر
إدمان الإنترنت	42	113	71	24	42: 66	67: 90	91 فأكثر

يتضح من جدول (3) **أن أعلى درجة حصلت عليها الطالبات في استبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل كانت 113 درجة، وأقل درجة كانت 42 درجة، والمدى 71 وطول الفئة 24 وبذلك أمكن تقسيم درجات الاستبانة إلى ثلاثة مستويات (منخفض – متوسط – مرتفع).**

3- استبانة العزلة عن الأسرة كما تدركها الطالبة الجامعية:

لإعداد هذه الاستبانة تم الاطلاع على الدراسات والقراءات السابقة العربية والأجنبية للاستعانة بها في **وضع الأسلوب الأمثل للاستبانة؛ حيث استعانت الباحثة ببعض المقاييس والاستبانات التي تناولت ذلك ومنها؛ دراسة أبو شنب (2017)**، ودراسة **حسن وشرف (2014)**، ودراسة **الشلال (2007)**، ودراسة **بن سفران (2015)**، ودراسة **العزايزة (2016)**، ودراسة **الخمشي (2010)**، ودراسة **صالح (2012)**، ودراسة **هياجنة والحوسني (2012)**، ودراسة **محمد وقاسم (2012)**، ودراسة **العاسمي (2009)**، **ودراسة حدادي(2015)**، وتم **إعداد استبانة أولية مكونة من (56) عبارة، اشتملت على خمسة أبعاد هي الوعي بالذات، عدم الارتياح، الثقة بالنفس، التواصل والاحتواء الأسري، والفراغ العاطفي.**

ولحساب صدق الاستبانة تم تطبيق الاستبانة في صورتها الأولية على عينة قوامها 40 طالبة جامعية التي تتوافر فيها نفس شروط عينة الدراسة، وبعد التطبيق تم حساب الصدق من خلال معامل ارتباط بيرسون بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية له، وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد في استبانة العزلة عن الأسرة كما تدركها طالبات الجامعة بأبعاده الخمسة

الوعي بالذات		عدم الارتياح		الثقة بالنفس		التواصل والاحتواء		الفراغ العاطفي	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.558	1	**0.625	1	**0.616	1	**0.769	1	**0.761
2	**0.567	2	**0.636	2	**0.405	2	**0.746	2	**0.689
3	**0.607	3	**0.658	3	**0.512	3	**0.588	3	**0.742
4	**0.512	4	**0.793	4	**0.491	4	**0.466	4	**0.716
5	**0.514	5	**0.463	5	**0.392	5	**0.347	5	**0.730
6	**0.469	6	**0.695	6	**0.479	6	**0.594	6	**0.560
7	**0.539	7	**0.709	7	**0.485	7	**0.422	7	**0.774
8	**0.549	8	**0.697	8	**0.601	8	**0.738	8	**0.632
9	**0.586	9	**0.320	9	**0.448	9	**0.719	9	**0.778
10	**0.520	10	**0.736	10	**0.308	10	**0.716	10	**0.636
				11	**0.403	11	**0.705	11	**0.726
				12	**0.491				
				13	**0.495				
				14	**0.247				

(**) دالة عند 0.01

يوضح جدول (4) وجود علاقات ارتباطية موجبة بين جميع أبعاد الاستبانة، وبذلك نجد أن الاستبانة صادقة في المتغيرات الخاصة بها. وتم حساب ثبات الاستبانة **Reliability** بطريقتين هما: -

الطريقة الأولى: **باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لحساب معامل الثبات لتحديد قيمة الاتساق الداخلي للمقياس؛ حيث تم حساب معامل ألفا لكل بعد على حدة وللمقياس ككل بأبعاده الخمسة.**

جدول (5)

معاملات ثبات استبانة العزلة عن الأسرة كما تدركها طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة باستخدام اختباري معامل ألفا والتجزئة النصفية

الأبعاد	عدد	معامل الفا كرونباخ	معامل ارتباط سبيرمان-براون	معامل ارتباط جتمان
الوعي بالذات	10	0.731	0.725	0.725
عدم الارتياح	10	0.836	0.831	0.831
الثقة بالنفس	14	0.706	0.777	0.775
التواصل والاحتواء الأسري	11	0.845	0.848	0.847
الفراغ العاطفي	11	0.897	0.859	0.855
العزلة عن الأسرة	56	0,942	0.901	0.892

يوضح جدول (5) أن معامل ألفا لاستبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل هو (0,942) وتعتبر هذه القيمة عالية لهذا النوع من حساب الثبات، وتؤكد الاتساق الداخلي للاستبانة.

الطريقة الثانية: استخدام اختبار التجزئة النصفية (Split-half) وللتصحيح من أثر التجزئة النصفية تم استخدام معادلة التصحيح لسبيرمان – براون (Spearman-Brown)، معادلة جتمان (Guttman). ويوضح جدول (5) أن قيم معاملات ارتباط التجزئة النصفية لمجموع عبارات استبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل هو0.901 لسبيرمان –براون، 0.892 لجتمان مما يدل على اتساق وثبات عبارات الاستبانة بأبعاده الخمسة، وبذلك تكون الاستبانة صالحة للتطبيق.

من خلال ما سبق أصبحت الاستبانة في صورته النهائية يتكون من 56 عبارة خبرية تتضمن خمسة أبعاد (الوعي بالذات (10) عبارات، عدم الارتياح (10) عبارات، الثقة بالنفس (14) عبارة، التواصل والاحتواء الأسري(11) عبارة، والفراغ العاطفي (11) عبارة) وحددت استجابات طالبات الجامعة على هذه العبارات وفق ثلاثة اختيارات (دائماً – أحياناً – نادرا) وعلى مقياس متصل (3-2-1) إذا كان اتجاه العبارة موجبًا وعلى مقياس (1-2-3) إذا كان اتجاه العبارة سالبًا، حيث كان عدد العبارات الموجبة (38) عبارة، وعدد العبارات السالبة (18) عبارة، وتشير الدرجة المرتفعة في سمة معينة على امتلاك المفحوص لهذه السمة المتوكل (2003، ص: 78)، وبذلك أمكن تقسيم درجات استبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة إلى ثلاثة مستويات وجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

الدرجات الدنيا والعليا والمدى وطول الفئة والمستويات لاستبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه الطالبة الجامعية

البيان / أبعاد الاستبانة	الدرجة الأدنى	الدرجة الأعلي	المدى	طول الفئة	المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
الوعي بالذات	10	30	20	7	17 :10	24 :18	25 فأكثر
عدم الارتياح	10	29	19	6	16 :10	23 :17	24 فأكثر
الثقة بالنفس	14	37	23	8	22 :14	30 :23	31 فأكثر
التواصل والاحتواء الأسري	11	32	21	7	17 :11	24 :18	25 فأكثر
الفراغ العاطفي	11	30	19	6	16 :11	22 :17	23 فأكثر
العزلة عن الأسرة	58	150	92	31	89 :58	121 :90	122 فأكثر

يتضح من جدول (6) أن أعلى درجة حصلت عليها المبحوثات في استبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل كانت 150 درجة ، وأقل درجة كانت 58 درجة ، والمدى 92 وطول الفئة 31 وبذلك أمكن تقسيم درجات الاستبانة إلى ثلاثة مستويات (منخفض – متوسط – مرتفع).

إجراءات تطبيق أدوات البحث على العينة

تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة عن طريق إرسال أدوات الدراسة عبر المواقع الإلكترونية الخاصة بهن بعد الاستعانة بمصمم برامج لإعداد الأدوات والتعليمات بصورة تتيح للمبحوث تعبئة الأدوات وإرسالها عبر موقع الباحثة على الإنترنت، في وضع إكسيل، تم تجميع 192 استمارة وقامت الباحثة بمراجعتها، واستغرق التطبيق الميداني قرابة شهر ونصف في الفترة من ربيع الأول 1440 هـ إلى منتصف جمادى الأولى 1440 هـ 0

الأساليب الإحصائية المستخدمة لاستخراج النتائج

استخدمت بعض الأساليب الإحصائية لكشف العلاقة بين متغيرات البحث واختبار الفروض وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for Social Program Sciences) الحزمة الإحصائية لتحليل العلوم الاجتماعية، ومن هذه المعاملات ما يلي:

-1 التكرارات والنسب المئوية لكل متغيرات الدراسة.

-2 معاملات الارتباط Correlation باستخدام معادلة بيرسون بين كل من استبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة، واستبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه الطالبة الجامعية، وبعض المتغيرات الديمغرافية (المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري، عدد ساعات الجلوس على

الإنترنت يومياً).

-3 اختبار (تT test) للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من (الطالبات أبناء العاملات وغير العاملات، في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة.

-4 تحليل التباينAnalysis of Variance (ANOVA) أحادي الاتجاه لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في استبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة، واستبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة تبعاً لكل من (مستوى تعليم الأم، فترات الاستعمال للإنترنت، عدد ساعات الجلوس على الإنترنت)، وفي حالة وجود فروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات.

نتائج الدراسة الميدانية

أولا: وصف عينة البحث

- وصف العينة وفقا للمتغيرات الديموجرافية

فيما يلي وصف لعينة الدراسة الميدانية والتي بلغت (192) طالبة جامعية من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة تم اختيارهن بطريقة صدفية غرضية من مدينة الرياض، وجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقا للمتغيرات الديموجرافية

المتغير	العدد	النسبة المئوية	المتغير	العدد	النسبة المئوية
1. منطقة السكن			2. الترتيب بين الأخوة		
شمال الرياض	68	35.40	الوحيدة	5	2.60
غرب الرياض	49	25.50	الأولى	51	26.60
شرق الرياض	40	20.80	الأخيرة	29	15.10
جنوب الرياض	23	12.00	خلاف ذلك	107	55.7
وسط الرياض	12	6.30	الإجمالي	192	100.00
الإجمالي	192	100.00			
3. طبيعة السكن			4. نوع السكن		
ملك	158	82.30	شقة	10	5.20
ايجار	34	17.70	دور	23	12.0
			فيلا	159	82.8
الإجمالي	192	100.00	الإجمالي	192	100.00
5. المستوي التعليمي للأب			6. المستوي التعليمي للأم		
مستوي تعليمي منخفض	11	5.70	26		11.50

المتغير	العدد	النسبة المئوية
مستوي تعليمي متوسط	70	36.50
مستوي تعليمي مرتفع	111	57.80
الإجمالي	192	100.00
7. عمل الأم		
وظيفة حكومية	67	34.80
وظيفة قطاع خاص	5	2.6051.0
أعمال حرة	9	4.70
متقاعدة	17	8.90
متوفية	--	-----
بدون عمل	94	49.00
الإجمالي	192	100.00
9. مستويات الدخل الشهري		
مستوي دخل منخفض	42	22.40
مستوي دخل متوسط	58	29.70
مستوي دخل مرتفع	92	47.90
الإجمالي	192	100.00

51.0

المتغير	العدد	النسبة المئوية
69		37.00
97		51.60
192		100.0
8. عمل الأب		
وظيفة حكومية	100	52,10
وظيفة قطاع خاص	20	10.40
أعمال حرة	15	7.80
متقاعد	44	22.90
متوفي	10	5,20
بدون عمل	3	1.60
الإجمالي	192	100.00
10. مصادر دخل الأسرة		
المتغير	التكرار	
رواتب ومعاشات	182	
إيرادات عقارات أراضي	58	
مشروع اعمال حرة	59	

يتضح من جدول (7) زيادة نسبة سكان شمال الرياض؛ حيث بلغت نسبتهن 35.40 % يليها سكان غرب الرياض وبلغت نسبتهن25.50 %، بينما قلت نسبة سكان شرق الرياض، جنوب الرياض وسط الرياض حيث بلغت نسبتهن على التوالي 20.80 %، 12.00 %، 6.30% K، و زيادة نسبة طالبات الجامعة عينة الدراسة اللواتي كان ترتيبهن بين أخواتهن خلاف ذلك حيث بلغت نسبتهم55.70%، يليها اللاتي كان ترتيبهن بين أخواتهن الأولى حيث بلغت نسبتهم 26.60%، بينما كان نسبة اللاتي ترتيبهن بين أخواتهن الأخيرة، الوحيدة على التوالي15.10%، 2.60%، وزيادة نسبة طالبات الجامعة عينة الدراسة اللاتي يقمن في مسكن ملك حيث بلغت نسبتهن 82.30 % عن اللاتي يقمن في مسكن إيجار حيث بلغت نسبتهن 17.70 %، وأن أغلب عينة الدراسة يسكنَ في فيلا حيث بلغت نسبتهن 82.80 %، بينما قلت نسبة من يسكنَ في دور وشقة وبلغت نسبتهن على التوالي 12.00%، 5.20%، وهذا يؤكد ارتفاع المستوى المعيشي لعينة الدراسة، وأيضا ارتفاع المستوى التعليمي لآباء عينة الدراسة حيث بلغت نسبة الآباء الحاصلين على مستوى تعليمي مرتفع حيث بلغت نسبتهم 57.80%، يليها الحاصلين على تعليم متوسط حيث بلغت نسبتهم 36.50%، في حين قلت نسبة الآباء الحاصلين على تعليم منخفض وبلغت نسبتهم 5.70%، وارتفاع المستوى التعليمي لأمهات عينة الدراسة حيث بلغت نسبة الأمهات الحاصلات على مستوى تعليمي مرتفع حيث بلغت نسبتهن 51.60%، يليها الحاصلات على مستوي تعليمي متوسط حيث بلغت نسبتهن 37.00%،

في حين قلت نسبة الأمهات الحاصلات على تعليم منخفض وبلغت نسبتهن11.50%، وزيادة نسبة الأمهات العاملات حيث بلغت نسبتهن 51.00%، بينما كان نسبة الأمهات غير العاملات 49.00%، وزيادة نسبة الآباء العاملين بوظيفة حكومية حيث بلغت نسبتهم 52.10% يليها المتقاعدين حيث بلغت نسبتهم 22.90%، يليها الآباء العاملين بوظيفة قطاع خاص حيث بلغت نسبتهم 10.40% بينما قلت نسبة الآباء غير العاملين حيث بلغت نسبتهم 1.60%، وزيادة نسبة عينة الدراسة ذات مستويات مرتفعة الدخل حيث بلغت نسبتهن 47.90 %، يليها نسبة الأسر ذات الدخل المتوسط وبلغت نسبتهن 29.70 %، بينما قلت نسبة الأسر ذات الدخل المنخفض وبلغت نسبتهن 22.40 %، وتنوع مصادر دخل الأسرة لعينة الدراسة حيث كانت رواتب ومعاشات، مشروع أعمال حرة، إيرادات وعقارات أراضي حيث بلغت تكراراتهم على التوالي 182، 59، 58 حيث أمكن للمبحوثين اختيار أكثر من مصدر لدخل الأسرة.

- **استمارة البيانات الخاصة باستخدام مواقع الانترنت**

جدول (8)

التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقا للبيانات الخاصة باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي

المتغير	التكرار	المتغير	العدد	النسبة المئوية
1. المواقع التي تمتلكي بها حساب شخصي		**4-مدة استعمال الانترنت**		
الفيس بوك	55	سنة فأقل2	5	2.60
التويتر	163	أكثر من 2 سنة	187	97.40
الأنستجرام	181	الإجمالي	192	100.00
الواتس أب	186	**5. فترات استعمال الانترنت**		
اليوتيوب	134	الفترة الصباحية	3	1.56
جوجل بلس	180	الفترة المسائية	9	4.68
2- غرض استخدام الانترنت		في أي وقت	180	93.75
ترفيهي	190	الإجمالي	192	100.00
تعليمي	178	**6 - عدد ساعات استخدام الانترنت**		
تثقيفي	172	ساعات3-1	28	14.60
3- ترتيب مواقع الانترنت حسب الأهمية		ساعات6-4	69	35.90
الوسائل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	ساعات9-7	95	49.50
الفيس بوك	8	3	8	14	13	146	الإجمالي	192	100.00
التويتر	48	24	31	34	43	12			
الانستجرام	52	48	53	26	10	3			
الواتس أب	68	46	43	23	10	2			
اليوتيوب	28	38	34	38	44	110			
جوجل بلس	79	57	31	14	6	5			

يتضح من جدول رقم (8) ان أكثر المواقع تمتلكن أفراد العينة عليها حساب شخصي كانت الواتس آب بتكرار قيمته 186، يليها وانستجرام بتكرار قيمته 181، يليها جوجل بلس بتكرار قيمته 180، يليها موقع تويتر بتكرار قيمته 163، يليها موقع يوتيوب بتكرار قيمته 134، يليها موقع الفيس بوك بتكرار قيمته 55، وتشير النتائج أن معظم طالبات الجامعة عينة الدراسة يستخدمن مواقع الإنترنت المختلفة بغرض الترفيه بتكرار قيمته 190 يليه الغرض التعليمي بتكرار قيمته 178، في حين تستخدمن 172 بغرض تثقيفي، وتشير النتائج أن أكثر مواقع الإنترنت التي تستخدمها طالبات الجامعة عينة الدراسة هي جوجل بلس بتكرار قيمته 79 يليها الواتس آب، الإنستغرام، التويتر، اليوتيوب بتكرار قيمته على التوالي68، 52، 48، 28، بينما كان أقل المواقع استخداما الفيس بوك بتكرار قيمته 8، كما تشير النتائج أن غالبية طالبات الجامعة عينة الدراسة تستخدمن مواقع الإنترنت المختلفة منذ أكثر من عامان بنسبة 97.40%، في حين تستخدمن 2.60% منذ سنتين فأقل، كما يتضح أن أغلبية طالبات الجامعة عينة الدراسة يستخدمن الإنترنت في أي وقت وذلك بنسبة 93.75% في حين يفضل 4.68 % منهم استخدامه في الفترة المسائية، 1.56 % تفضل استخدامه صباحاً، ويتبين أن ما يقرب من نصف طالبات الجامعة عينة الدراسة يستخدمن الإنترنت من» 7-اقل من9 ساعات «بشكل يومي وذلك بنسبة 49.50 % في حين يقضي 35.90% منهم من « 4 -أقل من 6ساعات» في استخدام الإنترنت يومياً فيما يستغرق14,60 % « 3 ساعات فأقل « يومياً ويمكن تفسير ذلك بأن المتعة التي يشعر بها مستخدمو الإنترنت وقت استخدامهم للموقع ومشاركة أصدقائهم الآراء يجعلهم لا يعيرون أهمية للوقت الذي يستغرقونه في تصفح الموقع.

ثانياً: النتائج الوصفية لاستبانة إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة، استبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه الطالبة الجامعية:

1- استبانة إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة:

يشتمل هذا الجزء على التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات طالبات الجامعة على استبانة إدمان الإنترنت بمحاوره الأربعة، وجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

التوزيع النسبي وفقاً لمستويات استجابات العينة في استبانة إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة

البيان / محاور الاستبيان	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الاستخدام المفرط للإنترنت	35	18.30	87	45.30	70	36.50
المشكلات الناتجة عن الاستخدام	105	54.80	60	31.20	27	14.10
سوء إدارة الوقت	97	50.50	76	39.70	19	9.80
الأثار السلبية للاستخدام	95	49.50	72	37.60	25	12.90
إدمان الإنترنت	70	36.40	95	49.50	27	14.10

يتضح من جدول (9) التوزيع النسبي لاستجابات العينة عن استبانة إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة حيث كانت:

- فئة مستوي إدمانهن للإنترنت منخفض: تضمنت طالبات الجامعة التي كانت استجابتهن تتراوح من 42-66 وكان عددهن 70 طالبة جامعية بنسبة مئوية 36.40%.
- فئة مستوي إدمانهن للإنترنت متوسط: تضمنت طالبات الجامعة التي كانت استجابتهن تتراوح من 67-89 وكان عددهن 95 طالبة جامعية بنسبة مئوية 49.50%.
- فئة مستوي إدمانهن للإنترنت مرتفع: تضمنت طالبات الجامعة التي كانت استجابتهم من 90فأكثر وكانت عددهن 27 طالبة جامعية بنسبة مئوية 14.10%.

2- **استبيان العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة:**

يشتمل هذا الجزء على التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات عينة الدراسة على استبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعاده الخمسة، وجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10)

التوزيع النسبي وفقاً لمستويات استجابات العينة في استبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعاده الخمسة

البيان / أبعاد الاستبانة	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الوعي بالذات	75	39.00	84	43.80	10	5.20
عدم الارتياح	62	32.20	91	47.40	39	20.40

الثقة بالنفس	46	23.90	119	62.00	27	14.10
التواصل والاحتواء الأسري	72	37.60	83	43.20	37	19.20
الفراغ العاطفي	75	39.00	69	36.00	48	25.00
العزلة عن الأسرة	53	27.60	107	55.80	32	16.60

يتضح من جدول (10) التوزيع النسبي لاستجابات العينة لاستبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعاده الخمسة؛ حيث كانت

- فئة مستوى شعورهن بالعزلة عن الأسرة منخفض: تضمنت طالبات الجامعة التي كانت استجابتهن تتراوح من 58: 89 وكان عددهن 53 طالبة جامعية بنسبة مئوية 27.60%.
- فئة مستوى شعورهن بالعزلة عن الأسرة متوسط: تضمنت طالبات الجامعة التي كانت استجابتهن تتراوح من 90: 121 وكان عددهن 107 طالبة جامعية بنسبة مئوية 55.80%.
- فئة مستوى شعورهن بالعزلة عن الأسرة مرتفع: تضمنت طالبات الجامعة التي كانت استجابتهن من 122 فأكثر وكان عددهن 32 طالبة جامعية بنسبة مئوية 16.60%.

ثالثاً: النتائج في ضوء فروض الدراسة

1- النتائج في ضوء الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه: «**لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة (الاستخدام المفرط للإنترنت، المشكلات الناتجة عن الاستخدام، سوء إدارة الوقت، الآثار السلبية للاستخدام)، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة (الوعي بالذات، عدم الارتياح، الثقة بالنفس، التواصل والاحتواء الأسري، الفراغ العاطفي)**».

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

معاملات ارتباط بيرسون لكل من إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة

المتغيرات	الاستخدام المفرط للإنترنت	المشكلات الناتجة عن الاستخدام	سوء إدارة الوقت	الآثار السلبية للاستخدام	ادمان الانترنت
الوعي بالذات	**0.240	**0.468	**0.383	**0.420	**0.460
عدم الارتياح	**0.263	**0.498	**0.372	**0.531	**0.506
الثقة بالنفس	*0.170	**0.446	**0.325	**0.403	**0.409
التواصل والاحتواء الأسري	**0.258	**0.439	**0.360	**0.483	**0.468
الفراغ العاطفي	**0.306	**0.579	**0.465	**0.643	**0.605
العزلة عن الأسرة	**0.302	**0.590	**0.463	**0.609	**0.597

(*) دالة عند 0.05 (**) دالة عند 0.01

يتضح من جدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين العزلة عن الأسرة بمحاورها الأربعة وبين كل من محور الاستخدام المفرط للإنترنت، المشكلات الناتجة عن الاستخدام، سوء إدارة الوقت، الآثار السلبية للاستخدام، إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من **بن سفران (2015، ص: 416)**، حيث أوضحت أن الطالبات عينة الدراسة يوافقن على أن لخصائص الإنترنت المتمثلة في إمكانية التواصل الاجتماعي دورًا في وجود عزلة اجتماعية عن الأسرة والأقارب، وكذلك أوضحت دراسة **العزايزة (2016، ص:77)** وجود علاقة عكسية بين أعراض الاكتئاب وإدمان الإنترنت من جهة والقلق العام والعلاقة الأسرية من جهة أخرى وكذلك دراسة **سعودي(2014، ص: 49)** في وجود علاقة ارتباطية سلبية بين إدمان الفيس بوك والتوافق الأسري للطالب الجامعي، حيث كلما زاد الإدمان على الفيس بوك يقل التوافق الأسري للطالب الجامعي، وأيضاً اتفقت مع دراسة **قنديل وآخرون (2013، ص: 1293)** حيث أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين محور معلومات بشأن استخدام الإنترنت وكل من المشكلات الاقتصادية، المشكلات الأسرية، المشكلات الاجتماعية والنفسية، كما اتفقت مع دراسة **العودة (2013، ص: 769)** في وجود علاقة ارتباط موجبة بين استخدام الأبناء للتكنولوجيا الحديثة بمحاوره المختلفة والعلاقات الأسرية

بمحاورها المختلفة عند مستوى دلالة 0.001، وكذلك أكدت دراسة **الشهالي (2012، ص: 88)** أن استخدامات الفيسبوك وتويتر أدت الى إحداث زعزعة في عملية تفاعل المبحوثات مع أسرهن وأقاربهن الأمر الذي يشكل خطورة على متانة التماسك الأسري وقوة التضامن العائلي مما يؤدي إلى مشكلات اجتماعية عديدة كالعزلة والانطواء وفقدان التواصل الاجتماعي الطبيعي، وكذلك اتفقت مع دراسة **صالح (2012، ص: 122)** في وجود علاقة ارتباطية بين درجات المراهقين على مقياس استخدامات الانترنت ودرجاتهم على مقياس العزلة الاجتماعية، كما اتفقت مع دراسة **الدبوبي ومنصور (2011، ص: 350)** في وجود ارتباط قوي دال إحصائيًا بين المشكلات التي تواجه الشباب خاصة المشكلات الاجتماعية والنفسية والأسرية وأسلوب استخدامهم لوسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة المتمثلة في الهاتف المحمول الإنترنت، كما اتفقت مع دراسة **العصيمي (2010، ص: 133)** في وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين إدمان الإنترنت وكل من أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **كلثوم (2016، ص: 53)** حيث أوضحت أن الفيس بوك لم يؤثر على العلاقات الأسرية القائمة بين الطلبة وأسرهم رغم الوقت الذي يقضونه في استخدمه لهذا الموقع.

مما سبق يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

-2 النتائج في ضوء الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه: « **لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاورة الأربعة، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة وبين المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية لأسرة عينة البحث (المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري، عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً).** «

وللتحقق من صحة الفرض إحصائيا تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين عينة الدراسة في إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاورة الأربعة، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة وبين بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية لأسرة عينة البحث، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)

معاملات ارتباط بيرسون لكل من إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاورة الأربعة وبعض متغيرات الدراسة الكمية

المتغيرات	مستوى تعليم الأب	مستوى تعليم الأم	فئات الدخل الشهري	عدد ساعات الجلوس على الانترنت يومياً
الاستخدام المفرط للإنترنت	0.044	0.070	0.023	**0.464
المشكلات الناتجة عن الاستخدام	0.0430-	0.031	0.102-	**0.236
سوء إدارة الوقت	0.070-	0.039	0.054-	**0.220
الأثار السلبية للاستخدام	0.054	0.120	0.102-	*0.155
ادمان الانترنت ككل	0.006-	0.078	0.071-	**0.331
الوعي بالذات	0.085	0.088	-0.066	**0.310
عدم الارتياح	-0.090	*0.166	-0.092	*0.151
الثقة بالنفس	0.050	0.047	-0.112	**0.253
التواصل والاحتواء الأسري	-0.022	0.101	-0.112	**0.204
الفراغ العاطفي	0,066	0.067	-0.116	**0.235
العزلة عن الأسرة ككل	0.038	0.113	-0.123	**0.272

(*) دالة عند 0.05 (**) دالة عند 0.01

- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين محور الاستخدام المفرط للإنترنت وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين محور الاستخدام المفرط للإنترنت وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين محور المشكلات الناتجة عن الاستخدام وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين محور المشكلات الناتجة عن الاستخدام وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين محور سوء إدارة الوقت وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين محور سوء إدارة الوقت وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري.

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة عند مستوى دلالة 0,05 بين محور الآثار السلبية للاستخدام وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين محور الآثار السلبية للاستخدام وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين محور إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري.
- واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة صقر (2013، ص: 155) حيث أوضحت عدم وجود علاقة ارتباطية بين محور أسلوب استخدام الإنترنت وبين عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، الدخل الشهري، السن، الفرقة الدراسية، المصروف الشهري.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين بعد الوعي بالذات وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الوعي بالذات وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين بعد عدم الارتياح وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، وكذلك توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,05 بين بعد عدم الارتياح وبين المستوى التعليمي للأم يومياً بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد عدم الارتياح وبين كل من المستوى التعليمي للأب، فئات الدخل الشهري.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين بعد الثقة بالنفس وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الثقة بالنفس وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين بعد التواصل والاحتواء الأسري وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد التواصل والاحتواء الأسري وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين بعد الفراغ العاطفي وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً،

بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفراغ العاطفي وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 0,01 بين العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **صالح (2012، ص: 122)** حيث أوضحت عدم وجود تأثير دال لأي من متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في مقياس الشعور بالعزلة الاجتماعية للمراهقين.

مما سبق يتضح الاتي:

1- **توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة 10,0 بين إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة ككل العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل وبين عدد ساعات الجلوس على الإنترنت يومياً.**

2- **لا توجد علاقة ارتباطية بين محور إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة ككل، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل وبين كل من المستوى التعليمي للأب والأم، فئات الدخل الشهري، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري في الجزء الأول وقبول الفرض البديل في الجزء الثاني.**

3- **النتائج في ضوء الفرض الثالث**

ينص الفرض الثالث على أنه: «**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة الطالبات أبناء العاملات وغير العاملات في إدمان الإنترنت بمحاوره الأربعة، والعزلة عن الأسرة بأبعادها الخمسة**».

وللتحقق من صحة الفرض إحصائيًا تم إيجاد قيمة (ت) بين متوسط درجات كل من بين عينة الدراسة الطالبات أبناء العاملات وغير العاملات في إدمان الإنترنت بمحاوره الأربعة، والعزلة عن الأسرة بأبعادها الخمسة وجدول (13)، (14) يوضحا ذلك:

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لدلالة الفروق بين أبناء العاملات وغير العاملات في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة

البيان / المحاور	أبناء العاملات ن= (98)		أبناء غير العاملات ن= (94)		الفروق بين	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاستخدام المفرط للإنترنت	22.60	4.48	21.91	5.13	0.68	0.988	0.324 غير دالة
المشكلات الناتجة عن الاستخدام	18.81	5.14	18.61	4.91	0.19	0.274	0.784 غير دالة
سوء إدارة الوقت	18.09	4.47	17.87	5.01	0.219	0.320	0.749 غير دالة
الآثار السلبية للاستخدام	14.30	4.54	13.60	4.27	0.69	1.098	0.274 غير دالة
إدمان الإنترنت	73.81	15.40	72.01	15.78	1.80	0.802	0.423 غير دالة

يتضح من جدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات أبناء العاملات وغير العاملات في محور كل من الاستخدام المفرط للإنترنت، المشكلات الناتجة عن الاستخدام، سوء إدارة الوقت، الآثار السلبية للاستخدام، إدمان الإنترنت للطالبة الجامعية ككل حيث بلغت قيم ت 0.988، 0.274، 0.320، 1.098، 0.802 على التوالي وهي قيم غير دالة احصائياً.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من **العيد، العودة (2015، ص: 313)** حيث أوضحت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات، في وعي وممارسات ربة الأسرة في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بمحوريه، وكذلك اتفقت مع دراسة **صقر (2013، ص: 171)** في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أبناء أمهات الطلاب العاملات وغير العاملات في محور أسلوب استخدام الإنترنت، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **العودة (2013، ص: 773)** في وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في استخدام الأبناء للتكنولوجيا الحديثة عند مستوي دلالة 0.001 لصالح العاملات، وكذلك اختلفت مع دراسة **البنا (2010: 54)** في وجود فروق ذات دلالة احصائية في أسلوب استخدام الإنترنت بين الشباب لصالح أبناء الأمهات العاملات، كما اختلفت أيضا مع دراسة **أحمد (2013، ص: 308)** في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام مواقع التوصل تبعا لمتغير عمل ربة الأسرة لصالح العاملات.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لدلالة الفروق بين أبناء العاملات وغير العاملات في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة

البيان / الأبعاد	أبناء العاملات ن= (98)		أبناء غير العاملات ن= (94)		الفروق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الوعي بالذات	18.24	3.82	18.40	3.63	-0.15	-0.296	0.768 غير دالة
عدم الارتياح	20.00	5.26	18.37	4.32	1.62	0.336	0.021 دالة عند0.05
الثقة بالنفس	25.77	4.85	26.13	4.437	-0.36	-0.54	0.590 غير دالة
التواصل والاحتواء	19.87	5.52	19.42	4.98	0.45	0.59	0.553 غير دالة
الفراغ العاطفي	19.56	6.48	18.51	5.27	1.05	1.22	0.221 غير دالة
العزلة عن الأسرة ككل	103.45	21.97	100.85	18.46	2.60	0.88	0.375 غير دالة

يتضح من جدول (14) ما يلي:

- يزيد متوسط درجات الطالبات أبناء العاملات عن أبناء غير العاملات بمقدار 1.62 في بعد عدم الارتياح حيث كانت قيمة ت 0.336وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات أبناء العاملات وغير العاملات في بعد عدم الارتياح عند مستوى دلالة 0,05 لصالح بنات العاملات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات أبناء العاملات وغير العاملات في كل من بعد الوعي بالذات، الثقة بالنفس، التواصل والاحتواء الأسري، الفراغ العاطفي، العزلة عن الأسرة ككل حيث بلغت قيم ت-0.296، - 0.54، 0.59، 1.22، 0.375 على التوالي وهي قيم غير دالة احصائياً

يتضح مما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسط درجات أبناء العاملات وغير العاملات في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل، والعزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل، وبالتالي يتم قبول الفرض الصفري.

4- النتائج في ضوء الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه : «**لا يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في إدمان الإنترنت لطالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعاً لـ (مستوى تعليم الأم، فترات الاستعمال للإنترنت، عدد الساعات الجلوس على الإنترنت**"(. وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعاً لـ (مستوى تعليم الأم، فترات الاستعمال للإنترنت، عدد الساعات الجلوس على الإنترنت) وتم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات الجامعة عينة الدراسة، والجداول من رقم (15) الي رقم (20) توضح ذلك:

أولاً: المستوى التعليمي للأم

جدول (15)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعا للمستوى التعليمي للأم ن=192

محاور الاستبانة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستخدام المفرط للإنترنت	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	12.476 4418.977 4431.453	2 189 191	6.238 23.381	0.267	0.766 غير دالة
المشكلات الناتجة عن الاستخدام	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	129.051 4691.762 4820.813	2 189 191	64.525 24.824	2.599	0.077 غير دالة
سوء إدارة الوقت	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	53.369 4231.584 4284.953	2 189 191	26.684 22.389	1.192	0.306 غير دالة
الآثار السلبية للاستخدام	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	124.169 3600.576 3724.745	2 189 191	62.085 19.051	3.259	0.041 دالة عند 0.05
إدمان الإنترنت	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	1054.108 45286.012 46340.120	2 189 191	527.054 239.609	2.200	0.114 غير دالة

جدول (16)

اختبار Tukey للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعا للمستوى التعليمي للأم

البيان	العدد	الآثار السلبية للاستخدام
مستوى تعليمي منخفض	26	14.80
مستوى تعليمي متوسط	69	12.89
مستوى تعليمي مرتفع	97	14.49

يتضح من الجداول (15)، (16) ما يلي:

- عدم وجود تباين دال إحصائيا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في محور كل من الاستخدام المفرط للإنترنت، المشكلات الناتجة عن الاستخدام، سوء إدارة الوقت، إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل تبعا للمستوى التعليمي للأم حيث بلغت قيم ف 0.267، 2.599، 1.192، 2.200 على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائيًّا.

- وجـود تبايـن دال إحصائيًّـا بيـن ربـات الأسـر عينـة الدراسـة فـي محـور الآثـار السـلبية للاسـتخدام، تبعـاً للمسـتوى التعليمـي لـلأم حيـث بلغـت قيمـة ف 3.259 وهـي قيمـة دالـة إحصائيًّـا عنـد مسـتوى دلالـة 0,05، وللتعـرف علـى مسـتوى دلالات الفـروق تـم تطبيـق اختبـار Tukey لمعرفـة دلالـة الفـروق بيـن متوسـطات طالبـات الجامعـة فـي محـور الآثـار السـلبية للاسـتخدام، تبعـاً للمسـتوى التعليمـي لـلأم حيـث وجـد أنهـا تتـدرج مـن (12.89) إلـى (14.80) وذلـك لصالـح الأمهـات الحاصـلات علـى مسـتوى تعليمـي منخفـض.

وتتفـق نتائـج هـذه الدراسـة مـع دراسـة كل مـن **العيد، العـودة (2015، ص: 313)** فـي عدم وجود تباين دال إحصائيـا بيـن عينـة الدراسـة فـي وعـي وممارسـات ربـة الأسـرة نحـو شـبكات التواصـل الاجتماعـي تبعا لمسـتوى تعليـم الـزوج، بينمـا اختلفـت مـع دراسـة **العـودة (2013، ص: 773)** فـي وجـود تبايـن دال إحصائيًّـا فـي اسـتخدام الأبنـاء للتكنولوجيـا الحديثـة تبعـا لمسـتوى تعليـم الأب عند مسـتوى دلالـة 0.001 لصالـح الأسـر ذات التعليـم الجامعـي لـلأب.

ثانياً: فترات استخدام الإنترنت

جدول (17)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستبيان إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعا لفترات استخدام الإنترنت ن=192

محاور الاستبانة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستخدام المفرط للإنترنت	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	364.90 4066.55 4431.45	2 189 191	182.45 21.51	8.480	0.000 دال عند 0.001
المشكلات الناتجة عن الاستخدام	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	54.34 4766.46 4820.81	2 189 191	27.17 25.21	1.077	0.343 غير دال
سوء إدارة الوقت	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	96.64 4188.31 4284.95	2 189 191	48.31 22.16	2.181	0.116 غير دال
الآثار السلبية للاستخدام	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	15.38 3709.35 3724.74	2 189 191	7.69 19.62	0.392	0.676 غير دال
إدمان الإنترنت	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	1604.50 44735.61 46340.12	2 189 191	802.22 236.69	3.389	0.036 دال عند 0.05

جدول (18)

اختبار Tukey للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة عينة الدراسة في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعا لفترات استخدام الإنترنت

البيان	العدد	الاستخدام المفرط للإنترنت	إدمان الإنترنت
الفترة الصباحية	3	14.33	56.66
الفترة المسائية	9	18.11	64.00
في أي وقت	180	22.60	73.65

يتضح من الجداول (17)، (18) ما يلي:

- عدم وجود تباين دال إحصائيا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في محور كل من المشكلات الناتجة عن الاستخدام، سوء إدارة الوقت، الآثار السلبية للاستخدام تبعا لفترات استخدام الإنترنت حيث بلغت قيم ف 1.077، 2.181، 0.392 على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائيًّا.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في محور الاستخدام المفرط للإنترنت، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 8.480 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,01، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبارTukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في محور سوء إدارة الوقت، تبعاً لفئات الدخل الشهري للأسرة حيث وجد أنها تتدرج من (14.33) إلى (22.60) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يستخدمن الإنترنت في أي وقت.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 3.389 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,05، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبارTukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (56.66) إلى (73.65) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يستخدمن الإنترنت في أي وقت.

ثالثاً: عدد ساعات الجلوس على الإنترنت

جدول (19)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستبانة إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعا لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت ن=192

محاور الاستبانة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستخدام المفرط للإنترنت	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	965.18 3466.26 4431.45	2 189 191	482.59 18.34	26.314	0.000 دال عند 0.001
المشكلات الناتجة عن الاستخدام	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	269.57 4551.23 4820.81	2 189 191	134.78 24.08	5.597	0.004 دال عند0.01
سوء إدارة الوقت	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	208.40 4076.55 4284.95	2 189 191	104.20 21.56	4.831	0.009 دال عند0.01
الأثار السلبية للاستخدام	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	101.75 3622.99 3724.74	2 189 191	50.87 19.16	2.654	0.073 غير دال
إدمان الإنترنت	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	5068.43 41271.68 46340.12	2 189 191	2534.21 218.36	11.605	0.000 دال عند 0.001

جدول (20)

اختبار Tukey للتعرف على دلالة الفروق بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعا لعدد ساعات الجلوس على الانترنت

البيان	العدد	الاستخدام المفرط للإنترنت	المشكلات الناتجة عن الاستخدام	سوء إدارة الوقت	ادمان الانترنت
1-3 ساعات	28	17.71	16.53	16.07	63.39
4-6 ساعات	69	21.49	18.11	17.44	70.37
7-9 ساعات	95	24.16	19.80	18.93	77.60

يتضح من الجداول(19)، (20) ما يلي:

- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في محور الاستخدام المفرط للإنترنت، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على إحصائيًّا حيث بلغت قيمة ف 26.341 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,001،

وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في محور الاستخدام المفرط للإنترنت، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (17.71) إلى (24.16) وذلك لصالح الطالبات اللاتي تتراوح مدة جلوسهن على الإنترنت من 7-9 ساعات يومياً.

- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في محور المشكلات الناتجة عن الاستخدام، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 5.597 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,01، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في محور المشكلات الناتجة عن الاستخدام، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (16.53) إلى (19.80) وذلك لصالح الطالبات التي تتراوح مدة جلوسهن على الإنترنت من 7-9 ساعات يومياً.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في محور سوء إدارة الوقت، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 4.831 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,01، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في محور سوء إدارة الوقت، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (16.07) إلى (18.93) وذلك لصالح الطالبات اللاتي تتراوح مدة جلوسهن على الإنترنت من 7-9 ساعات يومياً.
- عدم وجود تباين دال إحصائيا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في محور الآثار السلبية للاستخدام تبعا لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 2.654 وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 11.605 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,001، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (63.39) إلى (77.60) وذلك لصالح الطالبات اللاتي تتراوح مدة

جلوسهن على الإنترنت من 7-9 ساعات يومياً.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **يونس (2016، ص: 141)** حيث لوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات إدمان شبكات التواصل الاجتماعي لعينة الدراسة تعزى إلى عدد الساعات التي يقضونها على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك اتفقت مع دراسة **نوفل وآخرون (2013، ص: 934)** في وجود تباين دال إحصائيًّا محور المعلومات والمعارف ومحور الممارسات والاستخدامات ومجموع محاور أسلوب استخدام الإنترنت تبعاً لمعدلات استخدام الإنترنت وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.001، لصالح الاستخدام اليومي، وكذلك أوضحت دراسة **قنيطة(2011، ص: 1)** وجود تباين دال إحصائيًّا بين عينة الدراسة في تقدير الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت تبعا لمتغير عدد ساعات الاستخدام لصالح مستخدمي الإنترنت أكثر من 15 ساعة.

مما سبق يتضح الآتي:

1- **وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل تبعاً لفترات استخدام الإنترنت، ولعدد ساعات الجلوس على الإنترنت عند مستوى دلالة 10.0، 100.0 وذلك لصالح الطالبات اللاتي يقمن باستخدام الإنترنت في أي وقت، والطالبات التي تتراوح مدة جلوسهن على الإنترنت من 7-9 ساعات يومياً على التوالي.**

2- **عدم وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل تبعا للمستوى التعليمي للأم، وبالتالي يتم رفض الفرض البديل في الجزءين الأول والثاني وقبول الفرض الصفري في الجزء الثالث .**

5- **النتائج في ضوء الفرض الخامس**

ينص الفرض الخامس «**لا يوجد تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة تبعاً لـ (مستوى تعليم الأم، فترات الاستعمال للإنترنت، عدد الساعات الجلوس على الانترنت**"(.

وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة بمحاوره الأربعة تبعاً لـ (مستوى تعليم الأم، فترات الاستعمال للإنترنت، عدد الساعات الجلوس على الانترنت) وتم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات الجامعة عينة الدراسة، والجداول من رقم (21) الي رقم (26) توضح ذلك:

أولا: المستوى التعليمي للأم

جدول (21)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة تبعا للمستوى التعليمي للأم ن=192

أبعاد الاستبانة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	135.65 2514.32 2649.97	2 189 191	67.829 13.303	5.099	0.007 دال عند 0.01
عدم الارتياح	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	142.35 4408.72 4551.07	2 189 191	71.175 23.327	3.051	0.050 غير دال
الثقة بالنفس	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	176.00 3946.57 4122.57	2 189 191	88.003 20.881	4.214	0.016 دال عند0.05
التواصل والاحتواء الأسري	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	53.25 5226.05 5279.31	2 189 191	26.628 27.651	0.963	0.384 غير دال
الفراغ العاطفي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	227.31 6487.26 6714.57	2 189 191	113.656 34.324	3.311	0.039 دال عند0.05
العزلة عن الأسرة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	3301.44 75577.18 78878.62	2 189 191	1650.720 399.879	4.128	0.018 دال عند0.05

جدول (22)

اختبار Tukey للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة عينة الدراسة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة تبعا للمستوى التعليمي للأم

البيان	العدد	الوعي بالذات	الثقة بالنفس	الفراغ العاطفي	العزلة عن الأسرة
مستوي تعليمي منخفض	26	19.50	27.53	20.76	107.19
مستوي تعليمي متوسط	69	17.24	24.78	17.69	96.75
مستوي تعليمي مرتفع	97	18.77	26.36	19.54	104.70

يتضح من الجداول (21)، (22) ما يلي:

- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد الوعي بالذات، تبعاً للمستوى التعليمي للأم حيث بلغت قيمة ف 5.099 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,01، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلاله الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد الوعي بالذات، تبعاً للمستوى التعليمي للأم حيث وجد أنها تتدرج من (17.24) إلى (19.50) وذلك لصالح الأمهات ذوات المستوى التعليمي المنخفض.
- عدم وجود تباين دال إحصائيا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد كل من عدم الارتياح، التواصل والاحتواء الأسري تبعا للمستوى التعليمي للأم حيث بلغت قيم ف 3.051، 0.963 وهي قيم غير دالة إحصائيًّا.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد الثقة بالنفس، تبعاً للمستوى التعليمي للأم حيث بلغت قيمة ف 4.214 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,05، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد الثقة بالنفس، تبعاً للمستوى التعليمي للأم حيث وجد أنها تتدرج من (24.78) إلى (27.53) وذلك لصالح الأمهات ذي مستوى التعليم المنخفض.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد الفراغ العاطفي، تبعاً للمستوى التعليمي للأم حيث بلغت قيمة ف 3.311 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,05، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلاله الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد الفراغ العاطفي، تبعاً للمستوى التعليمي للأم حيث وجد أنها تتدرج من (17.69) إلى (20.76) وذلك لصالح الأمهات ذوات المستوى التعليمي المنخفض.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل، تبعاً للمستوى التعليمي للأم حيث بلغت قيمة ف 4.128 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,05، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل، تبعاً للمستوى التعليمي للأم حيث وجد أنها تتدرج من (96.75) إلى (107.19) وذلك لصالح الأمهات ذوات المستوى التعليمي المنخفض.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **محمود وآخرون (2016، ص: 187)** في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الإعدادية في الاغتراب الأسري تبعا لمتغير مستوى تعليم الأم لصالح المؤهل المتوسط.

ثانياً: فترات استخدام الإنترنت

جدول (23)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة تبعا لفترات استخدام الانترنت ن=192

أبعاد الاستبانة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	114.846 2535.133 2649.979	2 189 191	57.423 13.413	4.281	0.015 دال عند 0.05
عدم الارتياح	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	68.278 4482.800 4551.078	2 189 191	34.139 23.719	1.439	0.240 غير دالة
الثقة بالنفس	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	244.473 3878.106 4122.578	2 189 191	122.236 20.519	5.957	0.003 دال عند 0.01
التواصل والاحتواء الأسري	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	230.362 5048.950 5279.313	2 189 191	115.181 26.714	4.312	0.015 دال عند 0.05
الفراغ العاطفي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	224.445 6490.133 6714.578	2 189 191	112.222 34.339	3.268	0.040 دال عند 0.05

جدول (24)

اختبار Tukey للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة تبعا لفترات استخدام الإنترنت

البيان	العدد	الوعي بالذات	الثقة بالنفس	التواصل والاحتواء الأسري	الفراغ العاطفي	العزلة عن الأسرة
الفترة الصباحية	3	15.00	18.66	12.33	12.66	75.00
الفترة المسائية	9	15.44	23.11	17.11	15.88	88.66
في أي وقت	180	18.52	26.21	19.90	19.31	103.31

يتضح من الجداول (23)، (24) ما يلي:

- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد الوعي بالذات، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 4.281 وهي قيمة دالة

إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,05، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد الوعي بالذات، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (15.00) إلى (18.52) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يقمن باستخدام الإنترنت في أي وقت.

- عدم وجود تباين دال إحصائيا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد عدم الارتياح، تبعا لفترات استخدام الإنترنت حيث بلغت قيمة ف1.439 وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد الثقة بالنفس، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 5.957 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,01، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد الثقة بالنفس، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (18.66) إلى (26.21) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يقمن باستخدام الإنترنت في أي وقت.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد التواصل والاحتواء الأسري، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 4.312 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,05، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد التواصل والاحتواء الأسري، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (12.33) إلى (19.90) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يقمن باستخدام الإنترنت في أي وقت.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد الفراغ العاطفي، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 3.268 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,05، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد الفراغ العاطفي، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (12.66) إلى (19.31) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يقمن باستخدام الإنترنت في أي وقت.
- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 3.268 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,01، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل، تبعاً لفترات استخدام الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (75.00) إلى (103.31) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يقمن باستخدام الإنترنت في أي وقت.

ثالثاً: عدد ساعات الجلوس على الإنترنت

جدول (25)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستبانة العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة تبعا لعدد ساعات الجلوس على الانترنت ن=192

أبعاد الاستبانة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	298.230 2351.750 2649.979	2 189 191	149.115 12.443	11.984	0.000 دال عند 0.001
عدم الارتياح	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	120.146 4430.932 4551.078	2 189 191	60.073 23.444	2.562	0.080 دال عند 0.01
الثقة بالنفس	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	283.711 3838.867 4122.578	2 189 191	141.856 20.311	6.984	0.001 دال عند 0.01
التواصل والاحتواء الأسري	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	222.321 5056.991 5279.313	2 189 191	111.161 26.757	4.155	0.017 دال عند 0.01
الفراغ العاطفي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	371.551 6343.027 6714.578	2 189 191	185.776 33.561	5.535	0.005 دال عند 0.01
العزلة عن الأسرة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلى	6168.687 72709.933 78878.620	2 189 191	3084.344 384.709	8.017	0.000 دال عند 0.001

جدول (26)

اختبار Tukey للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة بأبعادها الخمسة تبعا لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت

البيان	العدد	الوعي بالذات	عدم الارتياح	الثقة بالنفس	التواصل والاحتواء الأسري	الفراغ العاطفي	العزلة عن الأسرة
1-3 ساعات	28	16.89	18.28	24.25	17.82	16.60	93.85
4-6 ساعات	69	17.17	18.47	24.98	19.00	18.24	97.88
7-9 ساعات	95	19.57	20.00	27.15	20.67	20.34	107.75

يتضح من الجداول (25)، (26) ما يلي:

- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد الوعي بالذات، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 11.984 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة

0,001، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد الوعي بالذات، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (16.89) إلى (19.57) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يتراوح مدة استخدامهن للإنترنت من 7-9 ساعات يوميا.

- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد عدم الارتياح، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 2.562 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,01، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد عدم الارتياح، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (18.28) إلى (20.00) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يتراوح مدة استخدامهن للإنترنت من 7-9 ساعات يوميا.

- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد الثقة بالنفس، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 6.984 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,01، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد الثقة بالنفس، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (24.25) إلى (27.15) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يتراوح مدة استخدامهن للإنترنت من 7-9 ساعات يوميا.

- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في بعد الفراغ العاطفي، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث بلغت قيمة ف 5.535 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,01، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في بعد الفراغ العاطفي، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (16.60) إلى (20.34) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يتراوح مدة استخدامهن للإنترنت من 7-9 ساعات يوميا.

- وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث بلغت

قيمة ف 8.017 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0,001، وللتعرف على مستوى دلالات الفروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في العزلة عن الأسرة كما تدركه طالبات الجامعة ككل، تبعاً لعدد ساعات الجلوس على الإنترنت حيث وجد أنها تتدرج من (93.85) إلى (107.75) وذلك لصالح الطالبات اللاتي يتراوح مدة استخدامهن للإنترنت من 7-9 ساعات يوميا.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من **القرني (2011، ص:120)، هياجنة والحوسني (2012، ص: 154)، الطراونة والفنيخ(2012، ص: 326)** حيث أكدوا على أن إساءة استعمال الإنترنت، والاستخدام المفرط اللاتكيفي يرتبط بالعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية لدى المراهقين والشباب وبخاصة بعض طلاب وطالبات الجامعة، مثل الشعور بالوحدة النفسية، والعزلة الاجتماعية.

مما سبق يتضح وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في إدمان الإنترنت طالبات الجامعة ككل تبعاً للمستوى التعليمي للأم، لفترات استخدام الإنترنت، ولعدد ساعات الجلوس على الإنترنت عند مستوى دلالة0.05، 0.01، 0.001 وذلك لصالح أمهات الطالبات ذوات المستوى التعليمي المنخفض، الطالبات اللاتي يقمن باستخدام الإنترنت في أي وقت، والطالبات اللاتي تتراوح مدة جلوسهن على الإنترنت من 7-9 ساعات يومياً على التوالي، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل .

توصيات الدراسة:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي: -

1- الاهتمام بتعليم المرأة لما له من دور جوهري في مجتمعها ككل، وفي أسرتها بشكل خاص؛ لأنها الركيزة الأساسية داخل الأسرة، فهي من تزرع في نفوس الأبناء كل مبادئ الحياة، سواء كانت مبادئ صحيحة أم خاطئة، حيث أظهرت الدراسة فروقا بين متوسطات درجات طالبات الجامعة في العزلة عن الأسرة، تبعاً للمستوى التعليمي للأم وذلك لصالح الأمهات ذوات المستوى التعليمي المنخفض.

2- ضرورة توعية وتوجيه الطالبات باستخدام الإنترنت المتوازن الذي لا يؤثر على علاقاتهن وأدوارهن الاجتماعية سواء مع أفراد أسرهن، أو أقاربهن، أو المجتمع مع حرص الآباء على تعويدهن على احترام العلاقات الأسرية وتوطيدها والجلوس مع

الأسرة وعدم الانعزال والانشغال باستخدام هذه الأجهزة، حيث أظهرت الدراسة وجود تباين دال إحصائيًّا بين طالبات الجامعة عينة الدراسة في إدمان الإنترنت، العزلة عن الأسرة تبعاً لفترات استخدام الإنترنت، ولعدد ساعات الجلوس على الإنترنت وذلك لصالح الطالبات اللاتي يقمن باستخدام الإنترنت في أي وقت، والطالبات اللاتي يتراوح مدة جلوسهن على الإنترنت من 7-9 ساعات يومياً.

3- نشر التوعية بين الأفراد (صغار السن والشباب في المدارس والجامعات) بمشكلة سوء استخدام الإنترنت، وسبل الاستفادة منها على نحو إيجابي، بالمحاضرات والندوات والمؤتمرات والأندية.

4- ضرورة إعداد برنامج متكامل لتوعية الأسر والأبناء بمخاطر إدمان الإنترنت وما يجب عليهم فعله للوقاية من الوقوع بين فكي هذا العالم الافتراضي.

5- تفعيل وسائل الإعلام وخاصة المرئية منها بتخصيص برامج موجهة للشباب يومياً أو أسبوعياً تقدم من خلالها مخاطر إدمان الإنترنت وتوضيح الآثار السلبية والنفسية والاجتماعية على الشباب عامة وعلى طلبة الجامعة بشكل خاص.

6- تفعيل الوحدات الإرشادية والعيادات النفسية بالجامعات والكليات لتوعية الشباب من طلاب الجامعة بمخاطر إدمان شبكات الإنترنت.

7- التنسيق بين مؤسسات المجتمع المدني والمحلي لنشر الوعي وبيان مخاطر إدمان الإنترنت، وعرض قصص واقعية من الأفراد الذين سقطوا فريسة هذا العالم الافتراضي وما جناه هؤلاء الأفراد من معاناة نفسية واجتماعية.

8- ضرورة توجيه المراكز الإرشادية في الجامعات لمساعدة الطلبة التي يحتاجون إلى المساندة النفسية والاجتماعية والأسرية لهدف التخفيف من حدة شعورهم بالمشكلات التي يعانون منها كالاكتئاب والعزلة الاجتماعية والعزلة عن الأسرة والاغتراب النفسي.

قائمة المراجع

اولا:المراجع العربية

إبراهيم، إبراهيم الشافعي(2010). إدمان الإنترنت وعلاقته بالوحدة النفسية والطمأنينة النفسية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك خالد بالسعودية على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية: مجلة **دراسات نفسية**، القاهرة 20(3)، ص438.

أبو بكر، أحمد محمد. (2005) إدمان الإنترنت وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة: **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 18(3)،

جامعة عين شمس كلية البنات، ص41.

أبو شنب، مني عبد الرازق(2017). التحكم الذاتي كمتغير وسيط بين إدمان الإنترنت والعزلة الاجتماعية لدي طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية : **المؤتمر الدولي الأول بكلية التربية النوعية،** جامعة كفر الشيخ.

أبو عيشة، فيصل فايز (2010).**الإعلام الإلكتروني**: عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

أحمد، سماح عبد الفتاح عبد الجود (2013). استخدام ربة الأسرة لمواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك FACE BOOK) وعلاقته بأدوارها المختلفة: **مجلة الإسكندرية للعلوم الزراعية،** جامعة الاسكندرية، المجلد 58، ص 74.

البنا، هبة أمير (2010). إدمان الإنترنت وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الشباب: **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة المنوفية، المنوفية، جمهورية مصر العربية.

الخليفي، سبيكة يوسف(2004). آراء وتعريفات لإدمان الإنترنت «: **مجلة المرأة،** 11(6)، قطر، ص2.

الخمشي، سارة صالح عايدة (2010). الآثار الاجتماعية السلبية لاستخدام الفتاه للإنترنت في مرحلة المراهقة: **مجلة العلوم الإنسانية،** العدد (45)، كلية الخدمةالاجتماعية،جامعةالأميرةنوره،الرياض.

الدبوبي، عصام ومنصور، عبد الله (2011). إدمان الإنترنت وأثاره الاجتماعية السلبية «لدى طلبة الثانوية العامة في عمان كما يدركها الأخصائيون الاجتماعيون»: **مجلة كلية التربية،** 2(35)، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص334.

الراشد، سعد بن عبدالله (2014).إدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية دراسة اختبارية للاستبيان التشخيصي ل » كيمبيرلي يونج « : **مجلة جامعة الشارقة،** 11(1) .

الشلال، خالد احمد مجرن(2007). الاغتراب الأسري وأثره في تنمية أفراد الأسرة الكويتية: **حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية** – الكويت، الحولية 28 , الرسالة 264

الشهالي، حنان بنت شعشوع (2012). أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية "الفيس بوك وتويتر نموذجا": دراسة ميدانية على عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

الشيخ، حسن عبد السالم محمد (2011). إدمان الإنترنت وعلاقته ببعض أشكال السلوك اللاتوافقي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**,31 (3)،ص 1012.

الطراونة، نايف سالم والفنيخ، لمياء سليمان(2012). استخدام الانترنت وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدي طلبة جامعة القصيم: **مجلة الجامعة الإنسانية للدراسات التربوية والنفسية** مج20(1)، ص326.

العاسمي، رياض (2009). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالاكتئاب والعزلة والمساندة الاجتماعية «دراسة تشخيصية علي عينة من طلبة جامعة دمشق»: **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،** 7(2)، كلية التربية جامعة دمشق، سورية.

العزايزة، جابر يحيى عبد القادر (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدي المراهقين الفلسطينين: **رسالة ماجستير،** كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

العصيمي، سلطان عائض مفرض(2010). إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق النفسي-الاجتماعي: **رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية،** كلية الدراساتالعليا،جامعةنايفالعربيةللعلومالأمنية.

العنزي، فلاح محروث(2001). علم النفس الاجتماعي : الطبعة الثانية، **مطابع التقنية للأوفست،** الرياض .

العودة، وجدان بنت عبد الرحمن (2013) .استخدام الأبناء للتكنولوجيا الحديثة وعلاقته بالعلاقات الأسرية: **مجلة العلوم الزراعية،** 4 (4)، كلية الزراعة،

جامعة المنصورة، ص ص 773-769.

العويضي، إلهام بنت فريج بن سعيد (2004) .أثر استخدام الإنترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة: **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بجدة قسم السكن وإدارة المنزل، المملكة العربية السعودية.

العيد، هدى بنت عبد الرحمن والعودة، وجدان بنت عبد الرحمن(2015). وعي وممارسات ربة الأسرة نحو شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقته بالسلوك الاستهلاكي: **مجلة العلوم الزراعية**،6(3)، كلية الزراعة، جامعة المنصورة، ص313.

الفتلاوي، علي شاكر عبد الائمة (2009). العزلة الاجتماعية لدي المهجرين العراقيين : **مجلة كلية الآداب**، جامعة بغداد ع9، ص386

القاضي، دلال والبياتي، محمود (2008). **منهجية وأساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS:** ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

القرني، محمد بن سالم محمد (2010). إدمان الإنترنت وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طالب جامعة امللك عبد العزيز: **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة,75(3)،ص120.

بوبعاية، يمينة (2016). مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي الفيس بوك أنموذجا: **رسالة ماجستير**، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

حدادي، وليدة(2015). الشبكات الاجتماعية من التواصل إلى خطر العزلة الاجتماعية: **مجلة دراسات لجامعة الأغواط**، عدد36، الجزائر.

حسن، نعمة عبد السلام وشرف، إيمان عبدالله محمد (2014).فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لخفض العزلة الاجتماعية لدى الطفل الموهوب: **مجلة العلوم التربوية**، 1(3)، مصر.

خليل، محمود بيومي (2002). **انحرافات الشباب في عصر العولمة**: ط2، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

ربيع، هبة بهي الدين(2003). إدمان شبكة المعلومات والاتصالات الدولية (الانترنت) في ضوء بعض المتغيرات : **مجلة الدراسات النفسية**، مصر،12(4)،ص 557.

زيدان، عصام محمد (2008) .إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والثقة بالنفس: **دراسات عربية في علم النفس**، 7 (2)، ص372.

سعودي، عبد الكريم (2014). إدمان الفيس بوك وعلاقته بالتوافق الأسري للطالب الجامعي دراسة على عينة من طلبة جامعة بشار: **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية عدد12، ص49.

بن سفران، عبير محمد ناصر(2015). استخدام الإنترنت وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك سعود: **مجلة الآداب** - جامعة الملك سعود – السعودية،، 27(2)،ص 412 .

سليمة، حمودة (2015). الإدمان على الإنترنت اضطراب العصر: **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد 21، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر،ص3.

صالح، نانس كمال (2012). العلاقة بين الشعور بالعزلة الاجتماعية واستخدامات الإنترنت لدي عينة من المراهقين من الجنسين: **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

صقر، نورهان محمد علي السيد(2013). أسلوب استخدام الهاتف المحمول والإنترنت وعلاقتهما بمشكلات طلاب الجامعة: **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية

عبد الحميد، محمد (2007). **الاتصال والاعلام على شبكة الإنترنت**: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

عبد الله، محمد قاسم (2015). إدمان الإنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين: دراسة ميدانية في حلب، **مجلة الطفولة العربية**، الكويت، 16(4)، ص 10.

عبد المعطي، حسن مصطفى (2008).**الأسرة ومشكلة الأبناء**،ط2، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

علي، محمد النوبي محمد (2010). **مقياس إدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة الموهوبين**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

غالمي، عديلة(2016).الإدمان على الانترنت ودوره في بروز بعض المشكلات الاجتماعية : **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، ع 20، ص211.

قدوري، يوسف(2015). إدمان استخدام الإنترنت وعلاقته ببعض أعراض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلبة جامعة غرداية : **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع 19، ص283.

قنديل، سميرة أحمد ونوفل، ربيع محمود وصقر، نورهان محمد (2013). أسلوب استخدام الهاتف المحمول والإنترنت وعلاقتهما بمشكلات طلاب الجامعة: **مجلة العلوم الزراعية**،4(6)، كلية الزراعة، جامعة المنصورة، ص 1293.

قنيطة، أحمد أحمد (2001 م). الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت من وجهة نظر طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ودور التربية الإسلامية في علاجها: **رسالة ماجستير** في أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

كردي.، سميرة بنت عبد الله بن مصطفى (2009): الاكتئاب والذكاء الانفعالي لدى عينة من مدمنات الإنترنت «دراسة وصفية مقارنة» **دراسات نفسية**،19(1)،ص122.

كلثوم، قادري (2016). مواقع التواصل الاجتماعي وانعكاساتها على العلاقات الاجتماعية الأسرية دراسة ميدانية على طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة": **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

محمد، عادل عبدالله(2003). **مقياس العزلة الاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، فضيلة عرفات وقاسم، أزهار يحيي(2012). قياس العزلة الاجتماعية لدي طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص والصف الدراسي : دراسة مقارنه، **العلوم التربوية والنفسية** والعراق ع (88).

محمود، عبدالله جاد وحسن، أحمد حسين محمد، الشافعي، أسماء محمد محمود (2016). استخدام طلاب المرحلة الإعدادية لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالاغتراب الأسري والمدرسي لديهم: دراسة ميدانية، **مجلة دراسات الطفولة**، معهد الدراسات العليا والطفولة، جامعة عين شمس، 19(73)، ص 187 .

مريانى، محمد (2001). اللغة العربية والإنترنت، المجلة العربية للعلوم، العدد (34)، ص7.

منصور، تحسين بشير (2004) . استخدام الإنترنت ودوافعها لدى طلاب جامعة البحرين، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، 22(86)، ص 50 .

نوفل، ربيع محمود و حنا، حنان حنا عزيز وعبد الفتاح، إيمان عز الدين والسواح، إلهام عبد الرؤوف (2013). استخدام الإنترنت وعلاقته بالقرارات الأسرية لدى عينة من طلاب جامعة المنصورة: **مجلة العلوم الزراعية**،كلية الزراعة، جامعة المنصورة، 4(5)، ص934.

هتات، مسعودة(2014). المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين المتمدرسين مستخدمي الإنترنت : **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة.

هياجنة، أمجد محمد والحوسني، ناصر سليمان (2012). إدمان الإنترنت وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدي طلبة جامعة نزوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 1(147)، ص 154.

يونس، بسمه حسين عيد(2016). إدمان شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة :رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

ثانيا:المراجع الاجنبية:

Adiele, I., & Olatokun, W. (2014): Prevalence and Determinants of Internet Addiction Among adolescents. Computers in Human Behavior ,31,100-110

Chin, F. (2016). The Relationship Between Meaning in Life, Adolescent-Parent Attachment, and Internet Addiction Among Chinese Adolescents in Hong Kong, PhD, Faculty of the School of Psychologym, Northcentral University.

Eastin, M. S., & Larose, M. (2000): "Internet Self-Efficacy and The Psychology of the Digital Divide", Journal of Computer-Mediated Communication, 6 (1), 5-19.

Feng, Z, Zhi-Hua., Z, Linda, Bi., Xiao-Shuang, W., Wen-Jing, W., Yi-Feng, Li., & Ye-Huan, S. (2017). The association between life events and internet addiction among Chinese vocational school students: The mediating role of depression, Computers in Human Behavior, 70,30- 38.

Gonzalez, E., & Orgaz, B. (2014): Problematic Online Experiences Among Spanish College Students: Associations with Internet Use Characteristics and Clinical Symptoms. Computers in Human Behavior,31,151-158

Griffiths, M. (2003): "Internet abuse in the workplace: Issues and concerns for employers and employment counselors". Journal of Employment Counseling, 40, pp.87-96.

Hardy, M. (2004). Life beyond the screen: Embodiment and identity through the internet, Sociological review,50 (4),570-585.

Huang, Z., Wang, M., Qian, M., Tao, R. & Zhong, J. (2007): "Chinese internet addiction inventory: Developing a measure of problematic internet use Chinese college students". Cyber-Psychology & Behavior, Volume 10, Number 6,805-812.

Johnson, N. F.,& Keane, H. (2015): Internet addiction? Temporality and life online in the networked society, Time & Society,(1),1-19.

Larose, R., Eastin, M. S., & Gregg, J. (2001): "Reformulating the internet paradox: social cognitive explanations of Internet use and depression", Journal of On line Behavior , 1(2), 56-74.

Lee,Y., Han, D., Kim, S., & Renshaw, P. (2013): Substance Abuse Precedes Internet Addiction. Adictive Behaviors,38,2022-2025.

Odaci, H., & Celik, C. (2013): Who are Problematic Internet Users? An Investigation of the Correlations between Problematic Internet Use and Shyness, Loneliness, Narcissism, Aggression and Self- Perception. Computers in Human Behavior,29,2382-2387.

Orsal, O., Unsal, A., & Ozalp, S. (2013): Evaluation of Internet Addiction and Depression Among University Students Procedia- Social and Behavioral Sciences,82,445-454.

Sanders, C. E., Field, T. M., Diego, M., & Kaplan, M. (2000): "The relationship of Internet use to depression and social Isolation among Adolescents", Adolescence, 35(138), 37-42.

Servidio, R. (2017). Assessing the psychometric properties of the Internet Addiction Test: A study on a sample of Italian university students, Computers in Human Behavior, 68, 17-29.

Shapira, N., Goldsmith, T., Keck Jr., P., Khosla. D., & McElroy, S. (2000): "Psychiatric features of individuals with problematic Internet use". Journal of Affective Disorders, 57.267–272.

Shaw, L., & Gant, M. (2002): In defense of the internet: The Relationship between Internet Communication and Depression, Loneliness ,Self-esteem and Perceived social support Cyber Psychology and Behavior. 5(2),157-171.

Stavropoulos, V., Alexandraki, K. & Motti-Stefanidi, M. (2013): Recognizing Internet Addiction: Prevalence and Relationship to Academic Achievement in Adolescents Enrolled in Urban and Rural Oreek High Schools. *Journal of Adolescence*,36.565-576.

Thatcher, A., & Goolam, S. (2005): "Development and psychometric properties of the Problematic Internet Use questionnaire". *South African Journal of Psychology*, 35 Issue 4,793- 809.

Whang, L., Lee, S. & Chang, G. (2003): Internet over –users, Psychological Profiles; Abehavioral sampling analysis an internet addiction. Cyperpsychology&Behavior,6, 143-150.

Yao, M., & Jin Zhong ,Z. (2014): Loneliness, Social Contacts and Internet Addiction: A Cross – Lagged Panel Study. Computers in Human Behavior30,164-170

Yayan, E. H., Arikan, D., Saban, F., Baş, N. G., & Özcan, Ö. (2016). Examination of the Correlation Between Internet Addiction and Social Phobia in Adolescents, Western *Journal of Nursing Research*,(1),1- 15.

Zhoua,Y., Lia, D., Jiaa, J., Lib, X., Zhaoc, L.,Sund,W., & Wange.,Y. (2017). Interparental conflict and adolescent internet addiction: The mediating role of emotional insecurity and the moderating role of big five personality traits, Computers.

ثالثا: المراجع العربية مترجمة للانجليزية

Ibrahim, I. (2010). Internet addiction and its relation to the psychological unity and psychological tranquility of students and students of King Khalid University in Saudi Arabia in the light of some demographic variables (in Arabic). Psychological Studies, 20 (3).

Abu Bakr, A. (2005). Internet addiction and its relationship with some mental disorders among university students, Journal of Research in Education and Psychology (in Arabic). Volume 18, No. 3, Ain Shams University Girls College.

Abu Shanab, M. (2017). Self-control as a mediator between the Internet addiction and social isolation of the students of the Faculty of Home Economics University of Menoufia (in Arabic). The first international conference in the Faculty of Specific Education, Kafr El-Sheikh University.

Abu Eisha, F. (2010). Electronic Media (in Arabic). Amman, Osama House for Publishing and Distribution.

Ahmed, S. (2013). The use of the housewife for social networking sites (Facebook FACEBOOK) and its relationship to different roles (in Arabic). Alexandria Journal of Agricultural Sciences, Alexandria University, Volume 58.

Al-Banna, H. (2010). Internet addiction and its relation to motivation for achievement among young people [Unpublished master's thesis] (in Arabic). Menoufia University, Menoufia, Egypt.

Al-Khulaifi, S. (2004). Opinions and Definitions of Internet Addiction (in Arabic). "Women's Magazine, Issue 6, vol. 11, Qatar.

Al-Khamesi, S. (2010). Negative Social Implications of Teenage Internet Use in Adolescence (in Arabic). Journal of Human Sciences, No. 45, Faculty of Social Work, Princess Norah University, Riyadh.

Al-Daboubi, E., & Mansour, A. (2011). Internet addiction and its negative social effects "among high school students in Amman as recognized by social workers" (in Arabic). Journal of Faculty of Education, No. 35, Part II, Ain Shams University, Cairo, Egypt Arabic.

Al-Rashed, S. (2014). Internet addiction among university students in Saudi Arabia A test study of the diagnostic questionnaire of Kimberly Young (in Arabic). Journal of the University of Sharjah, Volume 11, Issue 1

Al-Shalal, K. (2007). Family Alienation and its Impact on the Development of Kuwaiti Family Members (in Arabic). Annals of Arts and Social Sciences - Kuwait, Yearbook 28, Thesis 264

Al-Shahali, H. (2012). The impact of the use of electronic networks on social relations "Facebook and Twitter model" field study on a sample of students of King Abdul Aziz University in Jeddah [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). Faculty of Arts and Humanities, Social Sciences, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Al- Sheikh, H., (2011). Internet addiction and its relation to some forms of harmonic behavior among high school students (in Arabic). Journal of Studies in Social Work and Humanities, 31, (3).

Al-Tarawneh, N., & Al-Fenikh, L. (2012): The use of the Internet and its relation to academic achievement, social adjustment, depression and communication skills among the students of Qassim University (in Arabic).

Al-Assamy, R. (2009). The sense of psychological loneliness and its relation to depression, isolation and social support: "A Diagnostic Study on a Sample of Damascus University Students" (in Arabic). Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, Vol. VII, No. 2.

Al-Azzayzeh, J. (2016). Internet addiction and its relation to anxiety and depression among Palestinian adolescents [MA] (in Arabic). Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza.

Al-Osaimi, S. (2010). Internet addiction and its relation to psycho-social compatibility [Master of Social Sciences] (in Arabic). Graduate School, Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Enezi, F. (2001). Social Psychology (2nd ed., in Arabic). Technical Printing Press, Riyadh.

Al-Return, W. (2013): The use of children for modern technology and its relationship to family relations (in Arabic). Journal of Agricultural Sciences, 4 (4), Faculty of Agriculture, Mansoura University.

Al-Awaidhi, E. (2004). The Effect of Internet Use on Family Relationships among Saudi Family Members in Jeddah Governorate [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). College of Education for Home Economics and Art Education, Jeddah, Saudi Arabia.

Al-Eid, H., & Al-Wajda, W. (2015). Awareness and practices of the housewife towards social networks and its relation to consumer behavior (in Arabic). Journal of Agricultural Sciences, (6), 3, Faculty of Agriculture, Mansoura University.

Al-Fatlawi, A. (2009). Social isolation of the displaced Iraqis

(in Arabic). Journal of the Faculty of Arts, University of Baghdad p 9.

Judge, D., & Al-Bayati, M. (2008). Methodology and Methods of Scientific Research and Data Analysis using the SPSS Statistical Program (1st ed., in Arabic). Dar Al-Hamed Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Qarni, M. (2010). Internet addiction and its relation to some mental disorders in a sample of King Abdul Aziz University student (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 75 (3).

Bhopafat, Y. (2016). Level of addiction to social networking sites Facebook model [Master's Thesis] (in Arabic). University of Mohammed Boudiaf.

Haddad, B. (2015). Social Networks: From Communication to the Risk of Social Isolation (in Arabic). Journal of Studies, University of Laghouat, No. 36, Algeria.

Hassan, N., & Ashraf, I. (2014) Effectiveness of a program based on integrated activities to reduce the social invasions of gifted children (in Arabic). Journal of Educational Sciences, No. 3, C1, Egypt.

Khalil, M. (2002). Youth Disorders in the Age of Globalization (in Arabic). Darbbaa for Printing and Publishing, Cairo, I2.

Rabie, H. (2003). Addiction of the International Information and Communication Network (Internet) in Light of Some Variables (in Arabic). Journal of Psychological Studies, No. 4, Volume 12, Egypt.

Zeidan, E.(2008). Internet addiction and its relationship to anxiety, depression, psychological loneliness and self-confidence (in Arabic) Arab studies in psychology, 7, (2).

Saudi, A. (2014). Facebook addiction and its relation to family compatibility of the university student A study on a sample of students of Bashar University (in Arabic). Journal of psychological and educational studies, the laboratory of the development of psychological and educational practices.

Safran, A. (2015). The Use of the Internet and Its Relationship to Social Isolation among Female Students at King Saud University (in Arabic). Journal of Arts, King Saud University, Saudi Arabia, Vol 27, p.2.

Selima, H. (2015). Online Addiction: The Disorder of the Times (in Arabic). Journal of Human and Social Sciences, No. 21, Qasidi University, Marbah, Ouargla, Algeria

Saleh, N. (2012). The Relationship between the Feeling of Social Isolation and Internet Uses in a Sample of Adolescents of Both Sexes [Master's Thesis] (in Arabic). Faculty of Education, Ain Shams University

Saqr, N. (2013). The Method of Using Mobile Phones and the Internet and Their Relation to the Problems of University Students [Unpublished PhD Thesis] (in Arabic). Faculty of Home Economics, Menoufia University

Abdel-Hamid, M. (2007). Communication and Media on the Internet (in Arabic). Cairo: World Books for Publishing, Distribution and Printing.

Abdullah, M. (2015). Internet addiction and its relationship to personality traits in children and adolescents: a field study in Aleppo (in Arabic). Journal of Arab Childhood, Kuwait, vol. 16, p.

Abdel-Moati, H. (2008). The Family and the Problem of Children (in Arabic). Cairo: Dar Al-Sahab Publishing and Distribution, I 2

Ali, M. (2010). An Internet addiction measure for talented university students (in Arabic). Amman: Dar Safa for Publishing and Distribution, I 1

Ghalmi, A. (2016). Online Addiction and a Course in the Rise of Some Social Problems (in Arabic). Journal of the Generation of Human and Social Sciences, Center for Scientific Research, Algeria, p.20.

Kadouri, Y. (2015). Internet Use Addiction and Its Relation to Some Symptoms of Mental Disorders in a Sample of Ghardaia University Students (in Arabic). Journal of Human and Social Sciences, p.19.

Kandil, S., Nofal, R., & Saqr, N. (2013). The Method of Using Mobile Phone and the Internet and Their Relationship to the Problems of University Students (in Arabic). Journal of Agricultural Sciences, (4), 6 (6).

Quneita, A. (2001). The negative effects of internet use from the perspective of the students of the Islamic University in Gaza and the role of Islamic education in treating them [Master Thesis in the Origins of Education] (in Arabic). Faculty of Education, Islamic University, Palestine.

Kurdish, S. (2009). Depression and emotional intelligence in a sample of Internet addicts "Comparative descriptive study"(in Arabic). K Psychological studies, 19 (1).

Kalthoum, Q. (2016). Social networking sites and their implications for family social relations. A field study on the students of Qasidi University, Marbah and Argla [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). Faculty of Humanities and Social Sciences, Qasidi University.

Mohamed, A. (2003). The measure of social isolation (in Arabic). Cairo: The Anglo Library.

Muhammad, F., & Kassem, A. (2012). Measuring the social isolation of students of the Faculty of Education

and Education for girls and their relationship to the achievement of study and specialization and grade: a comparative study (in Arabic) Educational and psychological sciences and Iraq, (88).

Mahmoud, A., Hassan, A., & Al-shafae, A.(2016). The use of middle school students for social networking sites and their relationship to family and school alienation: a field study (in Arabic). Journal of Childhood Studies, Institute of Graduate Studies and Childhood, Ain Shams University, 19, p. 73.

Mariani, M. (2001). Arabic Language and the Internet (in Arabic). Arab Journal of Science, Issue (34).

Mansour, T. (2004). The Use of the Internet and its Motivation among the Students of the University of Bahrain (in Arabic). The Arab Journal of Human Sciences, No. 86, Volume 22, Kuwait.

Naoufel, R., & Hanna, H., Abdel Fattah, I., & El Sawah, E. (2013). The Use of the Internet and Its Relation to Family Decisions by the Students of Mansoura University (in Arabic). Journal of Agricultural Sciences, Faculty of Agriculture, Mansoura University, 4(5), p. 934.

Hattat, M. (2014). Psychological and Social Problems of Adolescent Internet Users [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). Faculty of Human and Social Sciences, Qasidi University, Marabah, and Argla.

Hyagna, A., & Al-Husani, N. (2012). Internet addiction and its relationship to social isolation among the students of Nazwa University (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, p 147, c.

Yunus, B. (2016). Addiction of social networks and their relation to mental disorders among university students in Gaza Governorate [Master's Thesis] (in Arabic). Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza.

دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظة القريات.

ذياب مقبل هارب الشراري (*)
جامعة الجوف

(قدم للنشر في 1443/10/26هـ، وقبل للنشر في 1444/4/27هـ)

ملخص: هدف البحث الحالي إلى استقصاء دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، وطبق البحث على جميع أفراد المجتمع من معلمي ومشرفي مدارس محافظة القريات ممن درسوا منهج الدراسات الاجتماعية حيث بلغ عدد الذين استجابوا 27 معلماً ومشرفين تربويين، وتم توزيع أداة البحث بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. وتوصل البحث لنتائج منها، أن هناك مستوى مرتفعا لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، كما بينت نتائج البحث عدم وجود فروق إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حول دور مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة تبعاً لاختلاف متغير طبيعة العمل (معلم، مشرف)، وأظهرت وبينت نتائج البحث أن هناك فروقا بين سنوات الخبرة (من 5 سنوات الى 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح (10 سنوات فأكثر). وأوصى البحث بناء على نتائجه بأن توظف الأنشطة اللامنهجية (كالرحلات والزيارات الميدانية مثلاً) إلى جانب الأنشطة المنهجية بهدف ترسيخ قيم المواطنة لدى الطلاب، كما أوصى بتشكيل لجنة خاصة في إطار وزارة التربية والتعليم تعنى بثقافة المواطنة وتوجيه مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل خاص نحو تأصيل قيم المواطنة الصالحة لدى التلاميذ بمراحل التعلم المختلفة، ويكون من مهام وصلاحيات تلك اللجنة متابعة نتائج التعلم وتدريب المعلمين الأقل خبرة على أسالبب تعزيز قيم المواطنة.

كلمات مفتاحية: مناهج الدراسات الاجتماعية، قيم المواطنة، طلاب المرحلة المتوسطة.

*****

The Role of the Social Studies Curriculum in Acquiring the Values of Citizenship among Middle School Students from the Perspective of Social Studies Teachers in the Governorate of Al Qurayyat in Saudi Arabia

Theyab moqbel H. Asharari (*)
Jouf University

(Received 27/5/2022, accepted 21/11/2022)

Abstract:: The aim of the current research is to investigate the role of social studies curricula in enhancing the values of citizenship among middle school students from the point of view of social studies teachers and supervisors in the Qurayyat Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia. A total of 27 teachers and educational supervisors participated in the study. A questionnaire was used to collect the data. The results indicated the big role played by the social studies curriculum at the middle school level in promoting the values of citizenship from the point of view of teachers and educational supervisors. In addition, the results showed the absence of statistical differences between the responses of teachers and supervisors. However, there were differences between responses based on years of teaching experience (from 5 years to 10 years, 10 years and more), indicating that participants who had 10 years or more of teaching experience had more favorable views on the integration of social studies curriculum in enhancing the values of citizenship among middle school students. In light of these results, the researchers recommend that extracurricular activities (such as trips and field visits) be integrated into the curriculum in order to foster the values of citizenship among students. Further, the researchers recommend the formation of a special committee within the Ministry of Education in charge of promoting the culture of citizenship through the social studies curriculum among students at different levels of education.

Keywords: Social Studies Curriculum, Citizenship Values, Middle School Students

(*) للمراسلة:

أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات المشارك ورئيس قسم التربية وعلم النفس بكلية العلوم والآداب بالقريات - جامعة الجوف.

(*) Corresponding Author:

Associate Prof. Curricula and teaching methods, Faculty of Science and Arts, Jouf University, Saudi Arabia.

e-mail: zalsharari@ju.edu.sa

DOI: 10.12816/0061562

مقدمة:

الانتماء الوطني هو التزام يتمثل بتحمل المسؤولية الكاملة تجاه الوطن لأن هذا الالتزام يعتبر من أهم ركائز الانتماء الوطني فالمواطنه الصالحه لا تتحقق إلا بالالتزام بالقييم الوطنية، وأن يسعى كل مواطن بالقيام بجميع أدواره وواجباته ومهامه الوطنيه وأن يدرك جميع الحقوق التي له وعلىه تجاه وطنه؛ لكي يكون له دور بارز ويسهم في استقرار وطنه ونموه وازدهاره.

ومن هنا برزت أهمية القيم في حياة الإنسان حيث إن العديد من العلماء والفلاسفه اهتموا بالقييم ودورها الأساسي في حياة الإنسان، حيث أبرز أفلاطون أهمية القييم واعتبرها من أهم الجوانب التي تؤثر على حياة الإنسان بجميع جوانبها اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وأنها تلعب دورا مهما في تقدم الأمم والشعوب وأن لها دورا بارزا في قيام الحضارات على مر العصور (الكافي،2005)

لذلك تعتبر القييم من أهم المعايير الأساسية التي تحدد ميول واتجاهات الأفراد في المجتمع وهذا ينعكس بشكل واضح على سلوكهم الإيجابي تجاه مجتمعهم ويعتبر ذلك هو السبب الأساسي في بقاء النظام الاجتماعي واستمراريته فالقييم تدعو الأفراد للمشاركة الاجتماعية في جميغ جوانبها حيث إن المشاركة الإيجابية هي التي تسهم في حل المشكلات التي تواجه المجتمع كما أن التعلم الحقيقي هو الذي يسعى إلى تعزيز القييم وتنميتها وهو المصدر الأساسي في غرس القييم في نفوس الأفراد (نشواتي، 2005).

والجدير بالذكر أن القيم ما هي إلا مخرجات اجتماعيه مدخلاتها هي المعتقدات الدينية، والتربية الأسرية والعادات ، والتقإلد ، الاجتماعية كما أن الجوانب الاقتصادية والسياسية تؤثر علىها وطبيعة التفاعل والتعاون الجماعي على مختلف المستويات والفئات داخل المجتمع فجميع هذه المدخلات لها دور أساسي في تشكيل القييم لدى أفراد المجتمع تجاه مجتمعهم ووطنهم سواء كان ذلك سلبا أو إيجابا بحيث لا يكون دور الفرد مقتصرا على مصالحه الشخصية على حساب مجتمعه ووطنه، فكلما كانت المدخلات إيجابيه، انعكس ذلك على المخرجات، وعلى سلوك الأفراد فيكون دورهم في مجتمعهم ووطنهم إيجابيا ويكون ذلك من خلال التعاون والمشاركة المجتمعية في جميع مؤسسات الدولة (الغامدي، 2009)

وفي ظل هذه الظروف أضحت مهمة المؤسسات التعلمية السعودية جوهرية، فالدعوة لأن تكون التربية وسيلة لحل الأزمة التي يعيشها المجتمع في ظل العولمة، دعوة متكررة، الأمر الذي يتطلب من الباحثين تقويم

المناهج، والطرائق التربوية وأساليب التقويم الحديثة لتحديد جوانب الخلل، ورسم سبل التغلب عليها، بصورة علمية (بوزيان، 2006). ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال الاهتمام بغرس قيم المواطنه الصالحه لدى أفراد المجتمع لمساعدتهم على التكييف مع هذه التغيرات التي طرأت على مجتمعهم ويكون ذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تسهم في تشكيل ميولهم واهتمامتهم وتعزز في إكسابهم القييم الدينية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية (الخوالده والزعبي، 2016).

ولقد أكد العديد من الباحثيين والمهتمين في الجانب التربوي أن تعزيز القييم الوطنية لدى الطلاب في المملكة العربية السعودية تعتبر من أهم الطرق لمواجهة التحديات المعاصرة وهذا ما يسمى بالتربية الوقائية التي تسهم في تعزيز الأمن القومي حيث لم يقتصر التنافس بين الدول المتقدمه على الجوانب الصناعية والتقنية والاقتصادية، بل أصبح التنافس في مجال التعلم وتطويره؛ لأنه يعتبر هو الأساس التي ترتكز عليه هذه الجوانب والتركيز على تعزيز قيم المواطنه لكي يكون للفرد دور فعال في المشاركة الإيجابية وفي التنمية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وتنمية الإحساس بالمسؤلية المجتمعية محليا ودوليا (مبارك، 2003).

وحتى لا يكون هناك خلل في المواطنه وفي التربية الوطنيه لابد من إشراف الدولة على التعليم بحيث يكون بطريقة قصديه (منهج صريح) يسهم في تعريف الطلاب بالمفاهيم القيمية للمواطنة الصالحة وأن تشمل هذه المفاهيم الوطنيه والاجتماعية والسياسية والاقتصادية (أبو الحمائل،2019).

وفي المملكة العربية السعودية أشارت المادة (33) من سياسة التعلم إلى ضرورة أن تعمل المناهج والخبرات التعلمية منسجمة ومتضافرة، وفق منظومة متكاملة من الأهداف والعمليات والإجراءات والقيم لتربية المواطن الصالح، وأوصى مؤتمر الشباب والمواطنة «قيم وأصول» الذي أنعقد بجامعة أم القرى (2015) على ضرورة تفعيل دور المؤسسات التربوية لدورها في تنمية وتأصيل قيم المواطنة، ومن بين سبل التفعيل تطوير المقررات الدراسية بما يعمل على تنمية وتأصيل قيم المواطنة من خلالها (الحربي، 2016). وهنا يبرز دور الدراسات الاجتماعية بما أن الغاية منها تربية المواطنة، فمقرر الدراسات الاجتماعية مقرر دراسي يتم تدريسه بالمرحله الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ويهدف إلى إعداد المواطن الصالح ويكون دور معلم الدراسات الاجتماعية هو إعداد الفرد

للمواطنه وتعليمها (بارث، 2004).

إن لمناهج الدراسات الاجتماعية دورا في تعزيز قيم المواطنه لأن هذه المناهج تتضمن حقائق ومفاهيم ومبادئ عن الأنظمه السياسية والاقتصادية والقانوية المنظمه للدولة ويتضمن حقوق الفرد وواجباته الوطنية بالإضافه إلى مجموعة من القييم كالعدالة الاجتماعية والتعايش مع الآخرين ونظام الشورى والانتماء والولاء للوطن (سعيد وعبد الله، 2008).

وتعتبر المرحله المتوسطة في المملكة العربية السعودية في المرحله التي تتشكل فيها شخصية الطالب وتتكون عنده العديد من القيم لأن هذه المرحلة هي مرحلة المراهقة ومن السهل بناء شخصية الطالب في هذه المرحلة بناء على أهداف المجتمع والوطن (عبد الكافي، 2000).

ومن خلال ما تم عرضه يتضح أهمية المناهج التعلمية عامة، ومناهج الدراسات الاجتماعية خاصة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وعليه تبدو الحاجة ماسة للوقوف على دور منهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

لقد حرصت المملكة العربية السعودية على تطوير التعليم من خلال المشروع الشامل لتطوير المناهج، كما أكدت رؤية المملكة العربية السعودية 2030، على أن ترسيخ قيم المواطنة في شخصيات أبناء الوطن لن يتحقق إلا عن طريق تطوير المنظومة التعلمية والتربوية بجميع مكوناته. ومن هنا تأتي مشكلة البحث؛ إذ يسعى البحث إلى تسليط الضوء على مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في محافظة القريات، ويبين إلى أي مدى أسهمت مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في تعزيز الوعي بمفهوم قيم المواطنة لدى النشء، ويحدد لنا خارطة الطريق نحو مستقبل زاهر لهذا الجيل الناهض من أبناء المملكة العربية السعودية.

وقد أصبح تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من الجوانب المهمه حيث إن لمنهج الدراسات الاجتماعية دورًا كبيرًا في إكساب الطلاب قيم المواطنة هذا ما أكدته نتائج الدراسات المختلفة، فقد أكدت دراسة صربنة وابتسام، (2021) أن للدراسات الاجتماعية دورا بارزا في تعزيز المواطنة لدى الطلاب ، وكما أكدت دراسة أبي طبال وياحي، (2016) والحربي، (2016) أن للمدرسة دورا مهماً في اكتساب الطلاب لقيم المواطنة في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والقانونية ودراسة هوساوي، (2015)، وعبد اللطيف، (2014) على أن المناهج الدراسية هي أفضل السبل لتنمية المواطنة لدى المتعلمين بحيث تتم عندما ترتبط

المعرفة والقيم بحياتهم وسلوكهم الاجتماعي وتنمي لديهم مهارات التعامل الذكي مع بيئاتهم وتساعدهم على تحسين واقعهم وتطويره والتوافق والتكيف مع الغير. وإقامة اتصال فعال وناجح.

وبالرغم من ذلك أشارت بعض الدراسات إلى ضعف المناهج الدراسية في تنمية بعض قيم المواطنة كدراسة (الغامدي، 2010) حيث بينت وجود صعوبات لدى المتعلمين في اختيار الأنشطة التي يمكن استخدامها لتنمية قيم المواطنة ومن هنا جاء البحث الحالي ليركز على «دور منهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية» للوقوف على الإيجابيات وجوانب القصور في منهج الدراسات الاجتماعية ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة .

أسئلة البحث:

يسعى البحث للاجابة عن السؤال الرئيس الاتي:

ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية؟

يتفرع منه الاسئلة الاتية في:

1. ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية؟
2. هل هناك فرق بين متوسطات استجابات المعلمين والمشرفيين التربويين لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة لطلاب المرحلة المتوسطة والتي تعزى إلى متغير (طبيعة العمل)؟
3. هل هناك فرق بين متوسطات استجابات المعلمين والمشرفيين التربويين لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة لطلاب المرحلة المتوسطة والتي تعزى إلى متغير (عدد سنوات الخبرة)؟

فروض البحث:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمشرفين التربويين حول دور مناهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة لطلاب المرحلة المتوسطة والتي تعزى إلى متغير (طبيعة العمل)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات استجابات المعلمين والمشرفيين التربويين لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة لطلاب المرحلة المتوسطة والتي تعزى إلى متغير (عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى استقصاء دور مناهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية، والتحقق من مدى تأثير الفروق بين استجابات المعلمين والمشرفين التربويين، وعدد سنوات الخبرة لديهم في ذلك.

أهمية البحث: `

تنطلق أهمية البحث الحالي من:`

1. أهمية موضوع البحث المرتبط بدراسة دور مناهج الدراسات الاجتماعية تنمية وتعزيز القيم الوطنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية.
2. المشاركة في عمل الدراسات المتخصصة حول دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة عند الطلاب.
3. هذا البحث يواكب الفكر التربوي الحديث المعزز لمفهوم المواطنة، وقد يفتح الباب أمام الباحثين الجدد العديد من الأبحاث في هذا الجانب المهم من جوانب البحث العلمي.
4. فتح المجال أمام المتخصصين في إعداد المناهج الدراسية وبنائها بما ينمي ويعزز قيم المواطنة لدى الطلاب.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

تناول البحث الحالي دور مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في تعزيز القيم الوطنية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في مدارس محافظة القريات في المملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني لعام (2022).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (32)، بواقع (30) معلما، ومشرفين تربويين.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (29) معلماً ومشرفاً تربوياً في الدراسات الاجتماعية بالمدارس الحكومية بمحافظة القريات، بواقع (27) معلمًا، ومشرفين تربويين.

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات والاجابة عن تساؤولات البحث.

مصطلحات البحث:

بعد الاطلاع على الدراسات والادبيات السابقة أمكن تعريف مصطلحات البحث الحالى كما يلي:

مناهج الدراسات الاجتماعية: عرفها الطيطي (15, 2002) «هي أجزاء من العلوم الاجتماعية أعدت لأغراض تعليمية، وتعنى بالإنسان وتفاعله مع بيئتيه الاجتماعية والطبيعية، وتتضمن معارف ومهارات وقيما واتجاهات وأنشطة لازمة للفرد ليكون عضوا نشطا وفاعلا في المجتمع، وتتناول الظواهر الطبيعية والبشرية والمشكلات المعاصرة، حيث تؤدي دورا مهما في تنمية قدرة الفرد على اكتساب المعرفة بجميع مكوناتها في ميادين العلوم المختلفة، وتعمل على تنمية الاتجاهات والأنماط السلوكية المرغوبة «. ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مناهج الدراسات الاجتماعية التي تدرس للطلاب بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

قيم المواطنة: عرفها الرنتيسي والمرتجي (2011، 6) بأنها: «مجموعة القيم التي تعكس انتماء الطالب لوطنه والوعي بالأمور السياسية والبيئية والصحية والاقتصادية والاجتماعية وحقوق الإنسان والانفتاح على الثقافات الأخرى وضرورة الاحتكام للقانون والإيمان بالوحدة الوطنية والتسامح مع الآخرين والمسئولية الاجتماعية تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه». ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعه من القيم التي تحدد مدى تفاعل طلاب المرحلة المتوسطه مع مجتمعهم ويكون لهم دور إيجابي في خدمة وطنهم من خلال أدائهم لواجباتهم الوطنية والمحافظة على مكتسابات ومقدرات الوطن

الإطار النظري:

القيم:

تمثل القيم إحدى المكونات الأساسية لطبيعة السلوك الإنساني أثناء حياته في كل المجتمعات لأنها هي الوسيلة التي من خلالها تتكون العلاقات بين الناس، وكلما كانت القيم إيجابية، يستمر التقدم والتطور في المجتمع أما إذا كانت سلبية فسيعم المجتمع التخلف والركود وعدم الاستقرار.

لقد شكلت القيم على مر العصور سلوك الأفراد والمجتمع والدولة على حد سواء، حيث تعتبر من أهم العوامل التي تسهم في تماسك المجتمع والمحافظة على هويته واستقراره وتطوره، حيث إنها مجموعة من المعارف والمبادئ والمعتقدات التي تتسم بقدر من الاستمرار النسبي وهي التي تلعب كموجهات لتحقيق

أهداف يرغب بتحقيقها (عقل،٢٠٠١) لذلك فمهما اختلفت القيم باختلاف المذاهب الدينية أو الطبقات الاجتماعية فإنها تكون ملزمة اجتماعيا لجميع أفراد المجتمع على الرغم أنه من الممكن أن يفشل البعض في تحقيقها في سلوكه الشخصي ، فقيمة الأمانة تعتبر هامة وملزمة للجميع بعدم انتهاكها اجتماعياً، رغم أن البعض قد يفشل في الالتزام بها كحالات فردية، ويعتبر التقيد بالقيم من الالتزامات الاجتماعية ولو بصورة نسبية، كما تعتبر القيم جزءا لا يتجزأ من ثقافة المجتمع بسبب اتفاق جميع شرائح المجتمع على الرغم من اختلافاتهم فهي تلعب دورا في إدراك الأفراد للكثير من الأمور التي تحيط بهم وتفاعلهم مع بيئتهم الاجتماعية وتحديد سلوكياتهم (فهمي، 1999) .

وظائف القيم

تمثل منظومة القيم الركائز الأساسية التي يرتكز عليها أي مجتمع نظرا للدور الفعال التي تقوم به في ضبط سلوكيات الأفراد وتوجيهها وتلعب دورا كبيرا في رقي المجتمعات وتطورها واستقرارها في شتى المجالات إلا أن هناك العديد من الدول وخاصة في الدول النامية تواجه تحديات مختلفه كان لها تأثير على منظومة القيم ووظائفها؛ مما أدى إلى غياب ممارسة القيم الوطنية على أرض الواقع وذلك يتضح ويبرز من خلال تغير قيم الفرد على المستوي الشخصي أو على المستوي المجتمعي أو على مستوي الدولة خاصة في عصرنا الحالي عصر الانترنت والسوشيال ميديا والتقنية الهائلة والمتجدده فتبدلت كثير من قيم المشاركة والتعاون إلى الانفراد والاقصاء ومن احترام الآخر إلى التصارع ومحاولة دمجه مع الطرف الأقوى (الغامدي،2009)

المواطنة:

تعتبر المواطنه من المفاهيم القديمة وليست وليدة اللحظة فالكثير من الحضارات البشرية على مر التاريخ اهتمت ببناء المواطن الصالح وتكوينة وهذا يتجلى في الحضارة المصرية والرومانية واليونانية وحرصوا على أن يعرف المواطن حقوقه وواجباته وما له وما عليه، وحدثت معارك كثيرة على مر التاريخ الإنساني تهدف إلى تحقيق المساواه والعدالة الاجتماعية بين الناس (الرنتيسي ومرتجي، 2011). ويشير (معبد، زارع، 2008، 363) إلى المواطنة بأنها «سمة الفرد الذي يعرف ما له من حقوق وما عليه من مسئوليات تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، وأن يتعاون مع الآخرين من أفراد مجتمعه وتطوره ورقيه ورفض الأعمال الضارة بالمجتمع، ولديه أيضاً القدرة على التفكير السليم الواعي في القضايا المحيطة به، ويؤمن بأن الدولة تحقق العدالة والمساواة بين جميع

أفرادها دون تفرقة بينهم بسبب الدين أو اللون أو الجنس».

وللمواطنة بعدان أساسيان، البعد المعرفي الذي يتمثل في المعارف الأكثر أهمية في ظل الانفجار المعرفي الذي تزايد بمعدل يفوق كل تصور مما يضع على عاتق المناهج عامة ومنهج العلوم بصفة خاصة اختيار الخبرات المعينة، من خلال أنشطة يكتسب الطالب من خلالها المهارات التي تعينه على اتخاذ القرارات السليمة لاختيار ما يناسبه من كم المعارف والمعلومات المتدفقة عليه من وسائل الإعلام والمراجع والإنترنت، حيث يتم ذلك في ضوء قيم المواطنة التي يؤمن بها، أما البعد القيمي فقد تعددت الآراء بشأنه نتيجة لتعدد التعريفات الخاصة بقيم المواطنة، فلم يتم الاتفاق فيما بين الباحثين والمنظرين على تعريف واحد جامع، وربما يعود ذلك الاختلاف تبعا لتخصص الباحثين وخلفياتهم الثقافية والمعرفية (Dece-sare, 2005).

وعلى الرغم من تباين المفاهيم التي قدمها الباحثون لقيم المواطنة إلا أنه يمكن استخلاص أنها تتفق وتتكامل في جوهرها، وتشير إلى أن المواطنة تتمثل في مجموعه من المبادئ والمعايير والسلوكيات التي يتمتع بها الشخص وتصبح جزءا من شخصيته تبرز وتتضح من خلال تفاعله مع مجتمعه ومن خلال سلوكه وقد تكون هذا المبادئ والمعايير اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية أو سياسية تسهم في تطور المجتمع، وللمواطنة قيم أساسية لا تتحقق إلا من خلالها مثل الحقوق والواجبات والمشاركة المجتمعية (الشمري، 2014؛ أبو شاويش، 2016).

وترتبط تربية المواطنة بمنهج الدراسات الاجتماعية ارتباطا كبيرا لدرجة أن الهدف الأول لهذا المنهج هو إعداد المواطن الصالح، والدراسات الاجتماعية في طبيعتها تتضمن الأبعاد: التاريخية والجغرافية والاقتصادية والثقافية، وهي بذلك تمثل بيئة ملائمة لتكوين شخصية الفرد المشبعة بقيم المواطنة، ومعارفها ومهاراتها، فالهدف المستمر للدراسات الاجتماعية هو تنمية المواطنين المتأملين، والأكفاء، والمهتمين بأدوارهم الاجتماعية، وبذلك فإن جوهر الدراسات الاجتماعية هو الكفايات المدنية (هويدي وحوامدى، 2016) كما تلعب الدراسات الاجتماعية دورا بارزا في تعزيز قيم المواطنه لدى الطلاب؛ لأنها تركز على الجوانب الوجدانيه في المجالات الاجتماعية والأخلاقية والسياسية والتاريخية وتركز على المهارات السلوكيه والقيم المعرفيه التي تدعو إلى التسامح والتعاون والمشاركة الاجتماعية وتقبل التعددية والطائفية وتحمل المسؤلية واحترام القانون واحترام الرأي الاخر والمحافظة على مقدرات الوطن، وأن يكون

للطلاب دور إيجابي وفعال في مجتماعتهم (سعيد وعبد الله، 2008).

ولابد لنا أن ندرك أن الهدف الأسمى للعملية التربوية الناجحة بشكل عام والدراسات الاجتماعية بشكل خاص، هو إخراج مواطنين صالحين يكون لهم دور إيجابي في المجتمع ويعملون بإتقان وجودة عالية، ولكى نستطيع أن نحقق هذا الهدف لابد أن نعلم طلابنا مهارات ومبادئ المواطنة الصالحة وأن ندرك أن هذه المهارات يمكن اكتسابها من خلال التعلم المبني على أهداف سلوكية واضحة ومتنوعة يكون لها دور إيجابي في تعزيز سلوك الطلاب وهذا يتطلب معلمين مهنيين لهم القدرة على إكسابهم هذه المهارات وممارستها في حياتهم اليومية (المبيض، 2008).

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية تتحدد أهداف الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة فيما يلي (الثبيتي، 2021):

1. شرح الأحداث التاريخية، والثقافية، والاقتصادية، وتفسيرها.
2. معرفة أثر الحاضر في بناء المستقبل.
3. تعزيز الشخصية الوطنية.
4. تعلم القيم والمبادئ التي يقوم عليها وطننا.
5. تعزيز الخبرات المناسبة، وفهم الروابط القائمة بين الأفكار، والنظريات، وتحليلها، وتقويمها.
6. تنمية القدرات من أجل المشاركة في المجتمع بكفاءة وفاعلية.

قيم المواطنة وأهميتها

يكاد يجمع المختصون والمهتمون بدراسة قيم المواطنة في شتى مواقعهم على أن هناك عدة تصنيفات للقيم مختلفه ومتعدده وتختلف تصنيفاتها باختلاف مجالتها دينية واجتماعية واقتصادية وسياسية حيث تدخل القيم في جميع جوانب الحياة وتتضح من خلال سلوكيات الفرد من خلال ممارساته الحياتيه كما أن هناك قيما عامة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وهناك قيم خاصة بالفرد نفسه تميزه عن غيره وتوضح شخصيته الخاصة به (سفيان، 1998) وتختلف المجتمعات بسبب اختلاف ثقافتها فلكل مجتمع ثقافه خاصه به تميزه عن بقية المجتمعات. وتعتبر القيم من أهم مكونات الثقافة، ونظرا لاختلاف الثقافات فإنها تختلف القيم فتجد أن هناك دولا أو مجتمعات تركز على قيم تختلف عن قيم المجتمعات أو الدول الأخرى وقد يعود السبب في ذلك إلى الجوانب الدينية او الخلفية الثقافية وكذلك العادات والتقاليد في كل مجتمع (الانصاري، 2011)

وعلى الرغم من وجود العديد من الاختلافات الجوهرية عند بعض الشعوب والمجتمعات إلا أن هناك العديد من القيم التي تتفق عليها

هذه المجتمعات كالعدالة والمساواة والنظام والمسؤلية والالتزام بالقانون وحب الوطن (الكافي، 2005).

وحيث إن موضوع هذا البحث يتعلق بمناهج الدراسات الاجتماعية وإسهامها بتعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وبما أن قيم المواطنة تعتبر هي الأهم في تحقيق الاستقرار والتنمية والتقدم من خلال المشاركة وتعاون الطلاب تجاه وطنهم ومجتمعهم وأنفسهم، لذلك اعتمد الباحث على تصنيف قيم المواطنة على ثلاثة أبعاد وهي قيم تتعلق بخدمة الأمة والوطن وقيم تتعلق بالمجتمع وقيم تتعلق بالفرد نفسه.

وهكذا بدا واضحاً لنا مفهوم المواطنة وارتباطه القوي بمنهج الدراسات الاجتماعية من حيث أهدافها ومحتواها، ولعل هذا يدعونا لأن نمعن النظر في تلك الأهداف للتأكد من أنه يسير باتجاه تحقيق وترسيخ قيم المواطنة الصالحة لدى الطلاب، وهذا ما يؤكد على أهمية البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة المرتبطه بموضوع البحث الحالي:

أجرى Butler, Kritsonic, and, 2007) Herrington) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق التربوية بين النظام التعليمي البولندي والنظام التعليمي الكندي في المستويات الأساسية والثانوية من المراحل التعلمية المختلفة ، من حيث النظام التعليمي المتبع في كلا البلدين، والمناهج التعليمية وطرق تدريسها ، وتعليم المعلمين وقد استندت الدراسة إلى إجراء المقابلات الشخصية مع المهتمين بالعملية التعليمية في البلدين، وكان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن التربية الوطنية أو ما يعرف أيضاً بالتربية المدنية تشكل مطلباً أساسياً بالنسبة للنظام التعليمي في البلدين، وهذا يعني أن حكومات البلدين تحاول تشجيع مواطنيها على ممارسة الديمقراطية واكتساب قيم المواطنة الحقيقية.

وتناولت دراسة (Alazzi & Chiodo, 2008) تصورات طلبة الدراسات الاجتماعية حول مفهوم الهوية الوطنية والمواطنة. وأجريت الدراسة على طلاب الأردن في الصفوف المتوسطة والثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتناولت الدراسة في موضوع المواطنة وتقديمها في كتب التربية الوطنية وعلاقتها بالنزاعات حول العالم، حيث حاولت الدراسة أن تتناول تصورات الطلاب وتقييم لمفهوم التربية الوطنية والمواطنة الواردة في النصوص المدرسية وتصوراتهم ومعتقداتهم حول مفهوم المواطنة الجيدة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب يعتقدون أنهم يلصقون صفة المواطن

الجيد حول المشاركة في النشاطات التي تتناول مفهوم المواطنة الجيدة.

وهدفت دراسة المالكي (2009 إلى التعرف على دور التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة وتحقيق الأمن الوطني عند الطلاب في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (85) معلماً وتم استخدام المنهج الوصفي ونتج عن الدراسة أن دور مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة، كانت بدرجة متوسطة. والموافقة على دور التربية الوطنية في غرس القيم الوطنية وتنميتها، كانت بدرجة كبيرة، والموافقة على مدى توافر القيم الوطنية في مقررات التربية الوطنية، كانت بدرجة كبيرة والموافقة على مدى إسهام مقررات التربية الوطنية في تعديل سلوك الطلاب، كانت بدرجة متوسطة.

وأجرى (Dania & Eboh, 2013) دراسة في نجيريا هدفت إلى مدى إمكانية استخدام المعرفة المكتسبة في المواد الاجتماعية في حل مشكلة انعدام الأمن الوطني. ودرست الأدوار التي تنتج عن تدريس الدراسات الاجتماعية في إنتاج مواطنين صالحين، ودور المواطنين في تعزيز الأمن الوطني، حيث تم استخدام المنهج الوصفي واقتصرت الإداة على الاستبانة، أظهرت نتائج الدراسة أن تعليم الدراسات الاجتماعية أداة حقيقة للاندماج في التنمية الوطنية، وأن السلام والأمن شرطان أساسيان للنجاح والتنمية المستدامة لأي دولة بما في ذلك نيجيريا، وأن تعليم الدراسات الاجتماعية يسهم إسهاماً هائلا في تحقيق الأمن الوطني .

وقام الموسى والجيار (2016) بدراسة هدفت إلى تقويم مستوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم المواطنة، وتم استخدام المنهج الوصفي واقتصرت الأداة على الاستبانة، وقد اختار الباحثان عينة عشوائية هي كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، وقاما برصد مدى توافر قيم المواطنة فيه من خلال استبانة خلصا من إحصائها إلى أن القيم السياسية تأتي في المرتبة الردجة، تليها القيم الاجتماعية، تليها القيم الاقتصادية.

وأعد بوطبال و ياحي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المقررات الدراسية للمادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنه وتفعيلها وأن تكون راسخة في شخصية الطلاب وتم استخدام منهج تحليل المحتوى لمقررات التربية الإسلامية والتربية المدنية في المرحلة المتوسطة ونتج عن الدراسة أن للمدرسة دورا إيجابيا في تعزيز الطلاب لقيم للمواطنه في جميع المجالات وأوصت

الدراسة أن تحتوى جميع المناهج الدراسية على قيم المواطنه بشكل مباشر لكي يكون لها دور إيجابي في التنمية المستدامة .

كما أجرى (Türkkan & Karakus, 2017) دراسة هدفت إلى تحليل مناهج الدراسات الاجتماعية في الصفوف: الرابع والخامس والسادس والسابع، حيث تم الاعتماد على منهج تحليل المحتوي، وكانت العينة تحليل آراء تسعة من معلمي الدراسات الاجتماعية، توصلت إلى أن المناهج في الدراسات الاجتماعية والكتب الدراسية تعاني من قصور في سياق المواطنة العالمية.

وقام هلالى (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على قيم المواطنه التي يحتوي عليها مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية واستخدم الباحث منهج تحليل المحتوى ونتج عن الدراسة أن الوحدات التي تدعم قيم المواطنه بالمنهج (ثماني وثمانون صفحه من أصل ثلاثمائة وتسع وثمانين صفحة) ونتج عنها تكرار الكلمات التي تدعم المواطن ثلاثمائة وواحد وستون مرة، حيث شملت قيم تقبل الآخر والمسؤلية المجتمعية والمساواة والتعاون والمشاركة المجتمعية والاهتمام بالشريعة الإسلامية ومعرفة الحقوق والواجبات .

وهدفت دراسة أبي الحمائل (2019) إلى التعرف على دور مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب؛ لتحقيق أهداف رؤية 2030، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداة الاستبانة وتكونت عينة البحث تم اختيارها بطريقة عشوائية من معلمي مادة العلوم بمدينة جدة والبالغ عددهم (93) معلما ومعلمة: وقد نتج عن البحث درجة تحقق تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من خلال مناهج العلوم بإجمالي محاور الاستبانة من وجهة نظر معلمي العلوم بمدينة جدة جاءت بدرجة تحقق (متوسطة) من وجهة نظر معلمي العلوم بمدينة جدة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي مادة العلوم حول دور مناهج العلوم في تعزيز قيم المواطنة إجمالا، ولجميع المحاور تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة.

وأجرى سليم (2020) دراسه هدفت إلى التعرف على هل يوجد دور لمناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز مفهوم الانتماء الوطني في محافظات شمال الضفه الغربية في فلسطين من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية وتم استخدام المنهج الوصفي الميداني وتكونت عينة الدراسة من مئة معلم من معلمي الدراسات الاجتماعية في الضفة الغربية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم توزيع أداة البحث عليهم ونتج عن الدراسة

أن مناهج الدراسات الاجتماعية ليس لها دور كبير في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب من وجهة نظر معلميهم وعدم وجود اختلافات في وجهات النظر في عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب .

وقام صربنه وابتسام (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية المواطنه لدى طلاب وطالبات المرحله المتوسطه من وجهة نظر معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على نتائج الدراسة وتم تصميم استبانه خاصة للكشف عن دور الدراسات الاجتماعية في تنمية المواطنه لدى الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة حيث تم توزيعها على عينه تم اختيارها بطريقة عشوائية مكونة من ثمانين معلما ومعلمه في المرحله المتوسطة وتم معالجة البيانات إحصائيا وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود دور بارز وكبير في تنمية روح المواطنة لدى طلاب وطالبات المرحله المتوسطة في جميع المواد الاجتماعية سواء كانت في مادة الجغرافيا أو مادة التاريخ أو مادة التربية المدنية

وهدفت دراسة الرشيدي (2021) إلى التعرف على دور معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنه الرقمية لدى الطلاب والطالبات من وجهة نظر معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة الفروانية في دولة الكويت وتكون مجتمع الدراسة من خمسمائة واثنين وثمانين معلما ومعلمة تم اختيار عينة الدراسة لتكون من مائتين وواحد وتسعين معلما ومعلمة يمثلون خمسين بالمائة من مجتمع الدراسة واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب في وصف وتحليل الظاهره وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في محافظة الفروانية في دولة الكويت دورا في تعزيز قيم المواطنه لدى تلاميذهم وجاء ذلك بدرجة متوسطة

التعلق على الدراسات السابقة:

نلاحظ تركيز معظم الدراسات على تحليل أهداف ومحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والمدنية وكتب العلوم والتربية الإسلامية في ضوء قيم المواطنة. كدراسة أبي طبال وياحي(2016) ودراسة هلإلى(2017) ودراسة (Türkkan & Karakus, 2017) ودراسة أبي الحمائل(2019) ودراسة الرشيدي(2021) ودراسة صربنه وابتسام(2021). كما هدفت بعض الدراسات إلى تقويم منهج التربية المدنية في مراحل تعلمية مختلفة كدراسة موسى والجيار(2016). ويظهر من خلال استعراض

الدراسات السابقة أن جميعها تناولت مواضيع لها علاقة بقيم المواطنة وهذا يدل على أن المواضيع المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي ألا وهي تعزيز قيم المواطنة من الموضوعات الهامة والحديثة والتي اهتم بها الباحثون و كما تبين أيضا أن غالبية الدراسات تناولت المنهج الوصفي، كدراسة (Alazzi & Chiodo, 2008) والمالكي(2009) ودراسة (Dania & Eboh, 2013) ودراسة موسى والجيار(2016) وسليم (2020) وهذا يدل على أن طبيعة هذا البحث تتفق معها وطبيعة المنهج، كما تميز البحث الحالى عن الدراسات السابقة في أنه تناول منهج الدراسات الاجتماعية المطور، حيث إن هناك دراسات تناولت مناهج العلوم والدراسات الاسلامية، وتم فحص وجهات نظر معلمي ومشرفي المرحلة المتوسطة حول دور منهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب تلك المرحلة، واختلف عن الدراسات السابقة في طبيعة الأداة المستخدمة، واستفاد البحث الحالي من الإطار النظري للدراسات السابقة.

إجراءات البحث:

1. تمت مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلقة بموضوع البحث.
2. تم إعداد أداة البحث والتحقق من صدقه وثباته باستخدام الطرق المناسبة.
3. تم أخذ الموافقة اللازمة من إدارة التعليم بالقريات بتاريخ 5/12/ 1443ه لتسهيل مهمة تطبيق الأداة على المعلمين والمشرفين التربويين.
4. تم توزيع (33) الاستبانة إلكترونياً على أفراد مجتمع البحث من معلمي ومشرفين المرحلة المتوسطة بالقريات.
5. تم استرجاع الاستبانات من المعلمين والمشرفين والتأكد من إجاباتهم على جميع فقرات الاستبانة، واستبعاد الاستبانات غير المكتملة بحيث بلغ العدد النهائي للاستبانات الصحيحه (29).
6. عرض النتائج ومناقشتها، ومناقشة تلك النتائج من خلال مقارنتها مع الدراسات السابقة.
7. بناء توصيات ومقترحات مناسبة وبما يتفق مع النتائج التي تم التوصل إليها.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي، تم بناء استبانة مكونة من تسع وأربعين فقرة، وتم توجيهها إلكترونياً للمعلمين والمشرفين الذين يدرسون منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في محافظة القريات، وتم تطوير الاستبانة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، كما تم الاستفادة من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة كدراسة (المالكي، 2009،

ودراسة موسى والجيار 2016، أبو الحمائل 2019، سليم 2020)، واختيرت بعض الفقرات وأعيدت صياغتها، وصيغت بعض الفقرات في ضوء الأدب النظري الذى تناول اكتساب قيم المواطنة، وقد توزعت الاستبانة بصورتها النهائية على ثلاث قيم أساسية للمواطنة تتمثل بالقيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن وقد كان عدد الفقرات (15)، والتعامل مع المجتمع وعدد فقراتها (14)، والفرد وعدد فقراتها (20).

صدق الاستبانة

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض أداة البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والبالغ عددهم (7) محكمين، وذلك للحكم على صحة الفقرات لغويًا ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت له حيث أظهر المحكمون نسبة توافق زادت عن 80% على صحة وملاءمة الفقرات، ومن حيث الصياغة اللغوية السليمة. وبناءً على اقتراحاتهم، تمّ إجراء تعديلات لغوية في بعض الفقرات.

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

تم التأكد من صدق البناء من خلال توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (15) معلما من خارج العينة الأساسية للبحث، ومن ثم تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات مع المجال، وارتباط الفقرات مع المجال **والجدول رقم (1) يوضح ذلك:**

جدول 1

معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات أداة البحث والمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للأداة

الرقم	القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن		القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع		القيم الخاصة بالفرد	
	معامل الارتباط مع:		معامل الارتباط مع:		معامل الارتباط مع:	
	البُعد	الأداة ككل	البُعد	الأداة ككل	البُعد	الأداة ككل
1	0.771**	0.722**	0.747**	0.689**	0.700**	0.636**
2	0.740**	0.730**	0.363*	0.361*	0.765**	0.691**
3	0.748**	0.683**	0.630**	0.612**	0.765**	0.750**
4	0.770**	0.590**	0.641**	0.482*	0.721**	0.659**
5	0.559**	0.512**	0.707**	0.567**	0.763**	0.658**
6	0.765**	0.695**	0.746**	0.655**	0.710**	0.668**

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

****دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).**

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه والأداة ككل كانت دالة إحصائياً.

ثبات أداة البحث:

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach) على جميع فقرات مجالات أداة البحث وأبعاده، كما هو مبين في جدول (2) الذي يوضح معاملات الثبات:

جدول2

معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمجالات أداة البحث

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن	15	0.955
القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع	14	0.961
القيم الخاصة بالفرد	20	0.968
الأداة ككل	49	0.986

يظهر الجدول رقم (2) أن جميع قيم معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) مقبولة لأغراض التطبيق، حيث إنها تراوحت بين (0.955-0.986).

نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في اكتساب قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث عن المجالات الفرعية لأداة البحث والتي هدفت للتعرف على دور منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في اكتساب قيم المواطنة والأداة ككل، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث عن المجالات أداة البحث والأداة ككل مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن	3.66	0.44	مرتفعة
2	3	القيم الخاصة بالفرد	3.56	0.50	مرتفعة
3	2	القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع	3.44	0.58	مرتفعة
الأداة ككل			3.55	0.49	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (3) أن هناك دورا مرتفعا لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في اكتساب قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.55) بدرجة مرتفعة، كما أن المتوسطات الحسابية لمجالات أداة البحث تراوحت ما بين (3.44-3.66) بدرجة مرتفعة لجميع المجالات، جاء بالدرجة الأولى مجال» القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن» بمتوسط حسابي (3.66)، وجاء بالمرتبة الثانية مجال «القيم الخاصة بالفرد» بمتوسط حسابي (3.56)، وأخيراً جاء بالمرتبة الثالثة مجال «القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع» بمتوسط حسابي (3.44)، وللتعرف على دور منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في اكتساب قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بشكل مفصل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث عن فقرات كل مجال من مجالات أداة البحث بشكل منفرد، وفيما يلي عرض النتائج:

المجال الأول: القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن:

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث عن فقرات مجال» القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن «مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
1	3	تؤكد مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب حب الوطن والولاء لقيادته وتقدير رموزه.	3.83	0.44	مرتفعة
2	2	تعزز مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب شعور الفخر والاعتزاز بأن وطنه المملكة العربية السعودية.	3.80	0.45	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
3	12	تغرس مناهج الدراسات الاجتماعية في الطلاب الانتماء للوطن والمحافظة على مكتسباته.	3.78	0.47	مرتفعة
4	9	تشجع مناهج الدراسات الاجتماعية المشاركة في المناسبات الوطنية.	3.74	0.49	مرتفعة
4	13	تزيد مناهج الدراسات الاجتماعية الوعي لدى الطلاب بواجباتهم نحو الوطن.	3.74	0.44	مرتفعة
6	4	تقوي مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب أهمية المحافظة على منجزات الوطن وتحقيق العزة والمنعة له.	3.72	0.54	مرتفعة
7	14	تشجع مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على المحافظة على ثقافة وتراث المجتمع.	3.70	0.51	مرتفعة
8	11	تدعم مناهج الدراسات الاجتماعية الانتماء للعروبة والاسلام.	3.67	0.60	مرتفعة
9	7	تؤكد مناهج الدراسات الاجتماعية احترام العلم والعلماء	3.63	0.57	مرتفعة
10	10	تغرس مناهج الدراسات الاجتماعية في الطلاب تقبل الحوار وقبول الاختلاف.	3.61	0.65	مرتفعة
11	6	تنمي مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب شعور الاعتزاز بثقافتهم الوطنية من خلال تقبل أساليب حياتهم وطريقة معيشتهم.	3.58	0.69	مرتفعة
12	8	تغرس مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب أهمية احترام حقوق الإنسان.	3.57	0.75	مرتفعة
13	15	تقوي مناهج الدراسات الاجتماعية معرفة الطلاب بخصائص وسمات المجتمع السعودي.	3.56	0.58	مرتفعة
14	1	تسهم مناهج الدراسات الاجتماعية في المحافظة على اللغة العربية.	3.52	0.55	مرتفعة
15	5	تدعم مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب أهمية احترام ثقافات المناطق المختلفة في المملكة العربية السعودية	3.50	0.66	مرتفعة
		مجال" القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن " ككل	3.66	0.44	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث عن فقرات مجال «القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن» تراوحت ما بين (3.50-3.83) بدرجة تقييم مرتفعة لجميع الفقرات، حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (3) ونصها: يؤكد منهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب حب الوطن والولاء لقيادته وتقدير رموزه ، في حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (5) ونصها: يدعم منهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب أهمية احترام ثقافات المناطق المختلفة في المملكة العربية السعودية، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن ككل (3.66) بدرجة تقييم مرتفعة.

المجال الثاني: القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث عن فقرات مجال» القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	8	تدعم مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بمعرفة الحقوق والواجبات تجاه المجتمع.	3.59	0.62	مرتفعة
2	12	تعود مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على أهمية المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.	3.57	0.62	مرتفعة
3	3	تؤكد مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب أهمية احترام الوالدين وطاعتهم.	3.53	0.66	مرتفعة
4	5	تغرس مناهج الدراسات الاجتماعية قيم التعاون لدى الطلاب.	3.52	0.72	مرتفعة
5	4	تعزز مناهج الدراسات الاجتماعية فن التعامل مع الاخرين.	3.50	0.59	مرتفعة
6	1	تكسب مناهج الدراسات الاجتماعية للطلاب مهارات الحوار والمشاركة في النقاش.	3.46	0.72	مرتفعة
7	10	تدعم مناهج الدراسات الاجتماعية الالتزام بالآداب السليمة في التعامل مع الآخرين.	3.45	0.66	مرتفعة
8	14	تنمي مناهج الدراسات الاجتماعية عادات الترشيد في الاستهلاك في كل المجالات.	3.43	0.72	مرتفعة
9	6	تقوي مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب تقبل الرأي الآخر وعدم التعصب.	3.38	0.74	مرتفعة
10	7	تعلم مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب أهمية تحمل المسؤولية والانضباط.	3.37	0.77	مرتفعة
11	9	تكسب مناهج الدراسات الاجتماعية للطلاب الوعي بالقضايا والمشكلات السائدة في المجتمع.	3.36	0.61	مرتفعة
12	2	تغرس مناهج الدراسات الاجتماعية احترام المدرسة من إدارة ومعلمين ومرافق.	3.35	0.82	مرتفعة
13	13	تنشر مناهج الدراسات الاجتماعية الوعي الصحي والمحافظة على العادات الصحية.	3.35	0.74	مرتفعة
14	11	تغرس مناهج الدراسات الاجتماعية في الطلاب تقبل نقد الآخرين.	3.26	0.91	مرتفعة
		مجال" القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع" ككل	3.44	0.58	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث عن فقرات مجال « القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع تراوحت ما بين (3.26-3.59) بدرجة تقييم مرتفعة لجميع الفقرات، حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (8) ونصها: يدعم منهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بمعرفة الحقوق والواجبات تجاه المجتمع ، في حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (11) ونصها: يغرس منهج الدراسات الاجتماعية في الطلاب تقبل نقد الآخرين، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع ككل (3.44) بدرجة تقييم مرتفعة.

المجال الثالث: القيم الخاصة بالفرد:

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث عن فقرات مجال القيم الخاصة بالفرد مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	11	تدعم مناهج الدراسات الاجتماعية الولاء للوطن.	3.78	0.42	مرتفعة
2	13	تؤكد مناهج الدراسات الاجتماعية جهود الحكومة في خدمة الوطن.	3.76	0.48	مرتفعة
3	18	تعزز مناهج الدراسات الاجتماعية حب الوطن في نفوس الطلاب.	3.74	0.49	مرتفعة
4	2	تؤكد مناهج الدراسات الاجتماعية احترام القوانين والانظمة.	3.71	0.47	مرتفعة
5	14	تسهم مناهج الدراسات الاجتماعية في إدراك عظمة الخالق في نفوس الطلاب.	3.70	0.55	مرتفعة
6	3	تغرس مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب أهمية أن يكون عنصرا فعالا في المجتمع السعودي.	3.65	0.57	مرتفعة
7	4	تسهم مناهج الدراسات الاجتماعية بمعرفة المعالم السياحية والتاريخية في البلاد لدى الطلاب.	3.61	0.61	مرتفعة
8	16	تغرس مناهج الدراسات الاجتماعية حب التضحية من أجل الوطن.	3.60	0.71	مرتفعة
9	5	تزرع مناهج الدراسات الاجتماعية قيمة الصدق لدى الطلاب.	3.57	0.72	مرتفعة
10	12	تقوي مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلاب تحمل مسؤولية سلوكياتهم.	3.56	0.54	مرتفعة
11	20	تغرس مناهج الدراسات الاجتماعية حب الإخلاص في العمل كمبدأ وأسلوب حياة.	3.54	0.59	مرتفعة
12	17	تكون مناهج الدراسات الاجتماعية اتجاهات إيجابية نحو حب العمل البناء وتقديره.	3.52	0.69	مرتفعة
13	9	تشجع مناهج الدراسات الاجتماعية احترام الراي الاخر.	3.51	0.72	مرتفعة
14	19	تسهم مناهج الدراسات الاجتماعية في تقدير أصحاب المهن.	3.50	0.62	مرتفعة
15	1	تعمل مناهج الدراسات الاجتماعية على تمكين العقيدة الإسلامية الصحيحة في النفوس.	3.47	0.69	مرتفعة
16	6	تنمي مناهج الدراسات الاجتماعية قيمة الوفاء لدى الطلاب.	3.46	0.69	مرتفعة
17	15	تغرس مناهج الدراسات الاجتماعية قيمة التسامح فكراً وسلوكا لدى الطلاب.	3.45	0.72	مرتفعة
18	10	تنشر مناهج الدراسات الاجتماعية الوعي بالحقوق الشخصية لدى الطلاب.	3.37	0.74	مرتفعة
19	8	تؤكد مناهج الدراسات الاجتماعية على أهمية الامر بالمعروف والنهي عن المنكر.	3.33	0.76	مرتفعة
20	7	تشجع مناهج الدراسات الاجتماعية على تبني قيمة الإيثار.	3.30	0.84	مرتفعة
		مجال" القيم الخاصة بالفرد " ككل	3.56	0.50	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث عن فقرات مجال « القيم الخاصة بالفرد «تراوحت ما بين (3.30-3.78) بدرجة

تقييم مرتفعة لجميع الفقرات، حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (11) ونصها: يدعم منهج الدراسات الاجتماعية الولاء للوطن، في حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (7) ونصها: يشجع منهج الدراسات الاجتماعية على تبني قيمة الإيثار، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال القيم الخاصة بالفرد ككل (3.56) بدرجة تقييم مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فرق بين متوسطات استجابات المعلمين والمشرفين التربويين لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة لطلاب المرحلة المتوسطة والتي تعزى إلى متغير (طبيعة العمل)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث حول دور منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في اكتساب قيم المواطنة تبعاً لاختلاف متغير طبيعة العمل (معلم، مشرف) كما تم اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير طبيعة العمل (معلم، مشرف)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول7

نتائج اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير طبيعة العمل

المجال	طبيعة العمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن	معلم	3.66	0.45	0.014	0.989
	مشرف تربوي	3.67	0.47		
القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع	معلم	3.44	0.59	0.069	0.945
	مشرف تربوي	3.46	0.66		
القيم الخاصة بالفرد	معلم	3.56	0.51	0.086	0.932
	مشرف تربوي	3.53	0.67		
الأداة ككل	معلم	3.55	0.50	0.009	0.993
	مشرف تربوي	3.55	0.61		

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول دور منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في اكتساب قيم المواطنة تبعاً لاختلاف متغير طبيعة العمل (معلم، مشرف)، حيث كانت قيم (T) لجميع مجالات أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير طبيعة العمل غير دالة إحصائيًا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فرق بين متوسطات استجابات المعلمين والمشرفيين التربويين لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة لطلاب المرحلة المتوسطة والتي تعزى إلى متغير (عدد سنوات الخبرة)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث حول دور منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في اكتساب قيم المواطنة تبعاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، كما تم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على مجالات أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول 8

نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على مجالات أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن	أقل من 5 سنوات	2.85	0.51	بين المجموعات	5.796	2	2.898	40.603	0.000
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	3.21	0.39	داخل المجموعات	3.069	43	0.071		
	10 سنوات فأكثر	3.86	0.19	المجموع	8.866	45			
القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع	أقل من 5 سنوات	2.37	0.50	بين المجموعات	7.621	2	3.811	21.719	0.000
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	3.14	0.42	داخل المجموعات	7.544	43	0.175		
	10 سنوات فأكثر	3.64	0.41	المجموع	15.166	45			
القيم الخاصة بالفرد	أقل من 5 سنوات	2.64	0.39	بين المجموعات	6.127	2	3.063	24.672	0.000
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	3.22	0.41	داخل المجموعات	5.339	43	0.124		
	10 سنوات فأكثر	3.74	0.34	المجموع	11.466	45			
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	2.63	0.43	بين المجموعات	6.379	2	3.189	30.215	0.000
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	3.19	0.40	داخل المجموعات	4.539	43	0.106		
	10 سنوات فأكثر	3.75	0.30	المجموع	10.918	45			

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول دور منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في اكتساب قيم المواطنة والتي تعزى إلى متغير (عدد سنوات الخبرة)، حيث كانت قيم (F) لجميع مجالات أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة دالة إحصائيًا، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وذلك فيما يلي:

جدول 9

نتائج تطبيق طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمجالات أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات الى 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
القيم الخاصة بخدمة الأمة والوطن	أقل من 5 سنوات	2.85		*0.360	*1.010
	من 5 سنوات الى 10 سنوات	3.21			0.650*
	10 سنوات فأكثر	3.86			
القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع	أقل من 5 سنوات	2.37		*0.770	*1.270
	من 5 سنوات الى 10 سنوات	3.14			*0.500
	10 سنوات فأكثر	3.64			
القيم الخاصة بالفرد	أقل من 5 سنوات	2.64		*0.580	*1.100
	من 5 سنوات الى 10 سنوات	3.22			*0.520
	10 سنوات فأكثر	3.74			
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	2.63		*0.560	*1.120
	من 5 سنوات الى 10 سنوات	3.19			*0.560
	10 سنوات فأكثر	3.75			

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).**

يتضح من الجدول رقم (9) أن مصادر الفروق كانت بين فترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) وكل من فترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات الى 10 سنوات) لصالح فترة الخبرة (10 سنوات فأكثر)؛ إذ أن المتوسطات الحسابية لفترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) أعلى من المتوسطات الحسابية لفترات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات الى 10 سنوات)، كما يظهر أن هناك فروقا بين فترات الخبرة (من 5 سنوات الى 10 سنوات، و10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) كانت المتوسطات الحسابية لفترة الخبرة (من 5 سنوات الى 10 سنوات) أعلى منها لفترة (أقل من 5 سنوات).

تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث أن هناك دورا مرتفع لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في اكتساب قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. ويمكن تفسير هذه النتيجة في استجابات معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية حيث أظهرت أن هناك نظرة مستقبلية إيجابية لمنهج الدراسات الاجتماعية ، وذلك من خلال تحقيق الاستقرار في المملكة العربية السعودية، وكذلك من خلال تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات ، والاتجاهات الوطنية الإيجابية التي تعزز من الأمن الوطني، استناداً إلى ما يمكن أن يقدمه منهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة مستقبلاً في تحقيق الأمن الوطني، ويعتبر ذلك من أهم أهداف الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية والدور الإيجابي الذي تلعبه في تعزيز الامن الوطني

وفيما يتعلق بقيم المواطنة، أكدت نتائج البحث أن منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر ملعمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية مشبع بالكثير من قيم المواطنة سواء كانت القيم التي تهدف الى خدمة الأمة والوطن بشكل عام وهذه تتمثل في المحافظة على الممتلكات العامة، واحترام العلم والرموز الوطنية والاعتزاز باللغه العربية وغيرها من البنود أو القيم الخاصة بالتعامل مع المجتمع كالدعوة لمحبة الآخرين والعيش بسلام معهم. واحترام الوالدين والبر بهم والتعاون، والالتزام في اللباس كمظهر عام, واحترام العمل واتقانه وهذا ما دعا له ديننا الإسلامي وأن يتم إنجاز العمل أول بأول وأن يسعي الشخص إلى اكتساب المعارف والمهارات التي تساعده في اتقان عمله والإخلاص فيه بالإضافة إلى العمل التعاوني في أداء العديد من المهمات أما المجال الثالث للقيم التي ركز عليها البحث الحالي فهو القيم على مستوى الفرد إذ حث محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسط

علـى ضـرورة أن يتصـف الشـخص بالهـدوء أثنـاء حديثـة وأن لا يتحـدث بصـوت مرتفـع لكـي يتسـطيع أن يقنـع الآخريـن بفكرتـه ووجهـة نظـره كمـا تـم التأكيـد علـى ضـرورة الترتيـب والتنظيـم والحيويـه والإخـلاص فـي التعامـل فـي كافـة الأمـور بالإضافـة إلـى أهميـة أن يتسـم الفـرد بالمرونـة فكـرا وسـلوكا

ومـن خـلال نتائـج البحـث الحالـي نسـتنتج أن الهـدف الأسـمى للعمليـة التربويـة الناجحـة بشـكل عـام ومناهـج الدراسـات الاجتماعيـة بشـكل خـاص، هـو إنتـاج مواطنييـن صالحيـن يسـتطيعون أن يعملـوا بفاعليـة وأن يكونـوا منتجيـن بجـودة عاليـة قادريـن علـى التفكيـر السـليم ولتحقيـق ذلـك لابـد أن يتعلـم طلابنـا معـارف ومهـارات وقيـم المواطنـه الصالحـة ويجـب أن نـدرك أن هـذه القيـم ليسـت صفـات وراثيـة بالدرجـة الأولـى بـل هـي مهـارات سـلوكية يمكـن اكتسـابها وتعلمهـا وتظهـر فـي تعاملاتنـا وسـلوكياتنا اليوميـة. كمـا ينبغـي لنـا أيضـا أن نـدرك أن المعلميـن فـي جميـع مراحـل التعليـم وخاصـة المرحلـة المتوسـطة يلعبـون دوراً مهمـاً فـي عمليـة تعليـم قيـم المواطنـة، حيـث إن مـا يحتاجـه الطـلاب للنجـاح فـي حياتهـم اليوميـة، ينبغـي ترسـيخه أولاً فـي المدرسـة وتبقـي أسـمى أهـداف الدراسـات الاجتماعيـة إيجـاد المواطـن الصالـح أو الإنسـان الصالـح وهـذا مـا أكـد عليهـا الأدب النظـري السـابق الذكـر.

ونظـراً لأن موضوعـات التربيـة على قيـم المواطنة تشـكل قاسـماً مشـتركاً رئيسـاً بيـن جميـع مناهـج المـواد الدراسـية، وخاصـة فـي مناهـج الدراسـات الاجتماعيـة وتلعـب دورا مهمـاً فـي إيجـاد الترابـط والتكامـل فيمـا بينهـا، فإنـه يمكـن تضميـن القيـم الوطنيـة والمهـارات والمعـارف المتعلقـة بالمواطنة فـي المناهـج الدراسـية، ولا بـد أن تتضمـن المناهـج الدراسـية للقيـم خاصـة القيـم التـي تتعلـق بالمواطنـه كالإخـلاص والـولاء لهـذا الوطـن والحـرص علـى أمنـه. ويجـب ألا يكـون «غـرس قيـم المواطنـة « مقتصـراً فقـط علـى منهـج يـدرس بشـكل تقليـدي يكـون فيـه هـم المعلـم الأول الانتهـاء مـن المنهـج دون التركيـز علـى الهـدف العلمـي من هـذا المقرر. إن غـرس قيـم المواطنـة فـي نفـوس الطـلاب يجـب أن يتـم بشـكل مـدروس مـن خـلال تضميـن المنهـج موضوعـات مـن شـأنها تعزيـز هـذه القيـم وهـذا مـا أكـد علـه نتائـج البحـث الحالـى.

واتفقـت نتيجـة البحـث الحالـي مـع دراسـة الحفظـي (2002)، التـي أوضحـت إلـى أن هنـاك أثـرا إيجابيـا ودورا واضحـا فـي الأمـن الوطنـي والتربيـة الوطنيـة، كمـا اتفقـت مـع دراسـة المسـيان (2007) التـي أشـارت إلـى وجـود دور مسـتقبلي وإيجابـي لمقـررات التربيـة الوطنيـة.

وتتوافـق مـع نتيجـة دراسـة صربنـه وأبتسـام (2021) التـي أشـارت إلـى وجـود دور فعـال لمـادة التاريـخ والجغرافيـا والتربيـة المدنيـة فـي تنميـة

المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية في المرحله المتوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما يقدمه منهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة في الواقع المدرسي والمجتمعي الذي يحقق الأمن النفسي، ونشر الديمقراطية، وتداولها بين الطلاب، وأفراد المجتمع، بهدف تعزيز الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية ويبدو ذلك بارزا من خلال ما يتحقق، ويظهر في سلوكيات الطلاب، وأفراد المجتمع سواء في الجانب النفسي، أو الفكري، أو الاجتماعي، وكذلك الأمن العربي والسلم العالمي، وبالتإلى فإن طبيعة هذا المنهج ودوره يظهر بارزاً من خلال غرس القيم والمعايير الوطنية في نفوس الطلاب سواء كان ذلك في المدرسة أو في الأسرة أو في المجتمع بشكل عام وبالتإلى فإن وجهة نظر معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية ستتخذ منحنى واحدا فقط حول الدور الذي تلعبه هذه المقررات خاصة في ضوء ما يظهر ويتضح من سلوكيات الطلاب في ممارساتهم اليومية من خلال العملية التعليمية . واتفقت نتيجة البحث الحالى مع دراسة الحفظي (2002)، التي أشارت نتائجها إلى أن دور التربية الوطنية في الأمن الوطني وتنمية المواطنة لدى الطلاب، كان بدرجة عالية، كما اتفقت مع دراسة (Pitt,2002)، حيث أوضحت نتائجها وجود دور إيجابي وفعال للتربية المدنية في الأمن وتطور الحياة الديمقراطية، كما اتفقت مع دراسة (Dani&Eboh,2013)، والتي أوضحت أن الدراسات الاجتماعية لها دور في حل مشكلات الأمن الوطني جاء بدرجة عالية . وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة الأنصاري (2011) التي كشفت أن كتب الدراسات الاج تماعية في المملكة العربية السعودية تركز على قيم المواطنة لدى النشء. واختلفت نتيجة البحث الحالى مع دراسة المسيان (2007)، التي أوضحت أن مناهج التربية الوطنية لها دور متوسط في تحقيق الأمن الوطني، كما اختلفت نتائجها حول دور مادة التربية الوطنية في تعزيز قيم المواطنة حيث جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة حكيم (2021) التي أكدت قصور مقرر الدراسات الاجتماعية لتعزيز قيم المواطنة. كما اختلفت مع نتائج دراسة الرشيدي (2021) التي بينت أن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب جائت بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة البحث حول دور منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في اكتساب قيم المواطنة تبعاً لاختلاف متغير طبيعة العمل

(معلم، مشرف)، حيث كانت قيم (T) لجميع مجالات أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير طبيعة العمل غير دالة إحصائيًا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمشرفين التربويين جميعهم لديهم نفس النظرة لقيم االمواطنة وكون المناهج الدراسية موحدة أصبح لديهم نفس الفهم لمضمون هذه المناهج فلذلك لم يكن هناك أثر لمتغير طبيعة العمل، كما يعود ذلك إلى حرص كل من المعلمين والمشرفين التربويين على إكساب طلابهم قيم المواطنة ووعيهم التام لأهمية هذه القيم في ت ماسك المجتمع وتعزيز مبدأ الولاء الذي يتمي ز به أبناء هذا الوطن المعطاء، واتفقت نتيجة البحث الحالى مع دراسة المالكي (2009) التي أوضحت نتائجها إلى عدم وجود فروق في وجهات نظر المعلمين حول دور مواد التربية الوطنية في تعزيز الديمقراطية والأمن الوطني. وأظهرت نتائج البحث أن هناك فروقا بين فترات الخبرة (من 5 سنوات الى 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) لصالح فترة الخبرة (10 سنوات فأكثر) كانت المتوسطات الحسابية لفترة الخبرة (من 5 سنوات الى 10 سنوات) أعلى منها لفترة (أقل من5 سنوات).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى أهمية دور الخبرة الكبيرة في تشخيص الواقع ووضع السبل لتعزيز قيم المواطنة، فالمعلم الأكثر خبرة يكون قد مر بتجارب شخصية واجتماعية جعلت منه مدركاً لضرورة اكتساب قيم المواطنة في ظل عالمٍ متغير ومتطور، كما أن للخبرة دورا في صقل المهارات والفهم الصحيح لأهمية المواطنة ودور منهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز اكتساب هذه القيم مدركاً انعكاس ذلك الدور على تماسك المجتمع وصموده في وجه التحديات الحالية والمستقبلية. وقد اختلفت نتائج هذا البحث مع دراسة أبي الحمائل (2019) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات معلمي الدراسات الاجتماعية حول دور المناهج في تنمية قيم المواطنة إجمالا، ولجميع المحاور تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة. كما اختلفت مع نتائج دراسة سليم (2020) التي أكدت عدم وجود اختلاف بين وجهات نظر عينة الدراسة بناء على متغير سنوات الخبرة، في دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز مفهوم الانتماء الوطني لدى الطلاب.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالى يوصي الباحث بما يأتي:

1. يوصي البحث بناء على نتائجه بأن توظف الأنشطة اللامنهجية (كالرحلات والزيارات الميدانية) إلى جانب الانشطة المنهجية بهدف ترسيخ قيم المواطنة لدى الطلاب.
2. كما يوصي بتشكيل لجنة خاصة في إطار

وزارة التربية والتعليم تعنى بثقافة المواطنة لمتابعة وتوجيه مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل خاص نحو تأصيل قيم المواطنة الصالحة لدى التلاميذ بمراحل التعليم المختلفة، ويكون من مهام وصلاحيات تلك اللجنة متابعة نتائج التعلم وتدريب المعلمين الأقل خبرة على أساليب تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب.

3. إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة وتأهليهم من خلال تقديم برامج ودورات تدريبية تساعدهم على تربية جيل يدرك أهمية المواطنه ليسهم في بناء مستقبل وطنه.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي واستخلاص ما توصلت إليه الدراسات السابقة يقترح الباحث ما يلي:

- إجراء دراسة عن الآليات الناجحة التي أسهمت في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة سواء الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- دراسة الثقافة السائدة في المجتمع السعودي حيال نقاط القوة في مناهج الدراسات الاجتماعية للعمل بفاعلية وحزم لمواجهة معوقات ممارسة قيم المواطنة على ارض الواقع.
- إجراء دراسة تبحث في دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب في محافظات المملكة المختلفة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو الحمائل، أحمد عبد المجيد. (2019). دور مناهج العلوم في تعزيز قيم المواطنة لدى طالب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لتحقيق أهداف رؤية 2030 من وجهة نظر معلمي العلوم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 2(10)، 368-393.

أبو شاويش، ماهر. (2016). المواطنة من منظور الشريعة الإسلامية: المفهوم والحقوق والواجبات، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، 5(9)، 445-487.

أخضر، فايزة بنت محمد. (2005). دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة. مؤتمر قادة العمل في وزارة التربية والتعليم بالباحة، 62-68.

الانصاري، وداد. (2011). القيم المقترح تضمنيها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة لطبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. عالم التربية، 12(35)، 149-196.

بارث، جيمس. (2004). مناهج المواد الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة: النشاطات والمواد التعلمية. ترجمة: عبد الله بن إبراهيم العجاجي، جامعة الملك سعود.

بوزيان، راضية. (2006). دور المؤسسة التعليمية في

تكوين روح المواطنة لدى التلاميذ. مجلة علوم الإنسانية، 3(31)، 16-33.

بوطبال، سعد الدين، وياحي، سامية. (2016). دور المدرسة في تنيمة قيم المواطنة لدى المتعلمين مرحلة التعلم المتوسط والثانوي نموذجا. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 2(33)، 91-103.

الثبيتي، نايف. (2021). أثر تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لطلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في تعزيز الوعي بمفهوم الهوية الوطنية السعودية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية جامعة الطائف، 1(13)، 55-102.

الحربي، على بن سعد. (2016). تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة في مناهج العلوم لدى طلاب التعلم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، 6(27)، 3-32.

الحفظي، عبد الرحمن عبد القادر. (2002). دور التربية الوطنية في تنمية المواطنة في المجتمع السعودي]رسالة ماجستير غير منشورة[.جامعة أم القرى.

حكيم، أريج يوسف. (2021). دراسة تحليلية لمحتوى الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط في ضوء مشروع لإعادة توجيه المنهج نحو التنمية المستدامة وتنمية المواطنة. المؤتمر العلمي الدولي الثاني الجمعية الأردنية للتربية الاجتماعية والوطنية، 205-221.

الخوالدة، محمد عبد الله، والزعبي، ريم تيسير. (2016). التربية الوطنية المواطنة والانتماء. دار الخليج لنشر.

الرشيدي، شامخ. (2021). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من وجهة نظرهم. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، 3(61)، 53-73.

الرنتيسي، محمود، ومرتجي، زكي. (2011). تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة. مجلة الجامعة الإسلامية، 2(19)، 161-195.

سعيد، عاطف محمد، وعبد الله، محمد جاسم. (2008). الدراسات الاجتماعية: طرق التدريس والاستراتيجيات. دار الفكر العربي.

سفيان، نبيل صالح. (1990). التغير القيمي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز. مجلة الدراسات الاجتماعية إلمن، (8)، 43-86.

سليم، هبه. (2020). دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز مفاهيم الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة نابلس وسلفيت وطولكرم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(30)، 132-149.

الشمري، هادي. (2014). المسئولية الاجتماعية لدي طلاب الجامعات السعودية وعلاقتها بالوعي الوقائي الاجتماعي]رسالة دكتوراة [. جامعة نايف للعلوم الامنية.

الطيطي، محمد حمد. (2002). الدراسات الاجتماعية، طبيعتها، أهدافها، وطرائق تدريسها. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

صربنه، سيدي، وأبتسام، خلاف. (2021). الدراسات الاجتماعية ودورها في تنمية روح المواطنة لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة المواد الاجتماعية في المتوسطات -دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة العلمة. مجلة الروائز، 1(5)، 157-178.

عبد الكافي، إسماعيل. (2000). التعلم والهوية في العالم المعاصر (مع التطبيق على مصر). مجلة دراسات استراتيجية، 19(75)، 177-179.

عبد اللطيف، إيمان. (2014). القيم المرتبط بمفهوم المواطنة في مناهج المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلاب لها]رسالة ماجستير[. الجامعة الإسلامية غزة.

عقل، محمود عطا. (2001). القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، (24)، 255-293.

الغامدي، على. (2010). فاعلية برنامج مقترح لتنمية

قيم المواطنة لدى تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية] رسالة دكتوراه[. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الغامدي، ماجد بن جعفر. (2009). الإعلام والقيم. مؤسسة خلوق للنشر، بيروت.

فهمي، نورهان حسن. (1999). القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية. المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.

الكافي، إسماعيل عبد الفتاح. (2005) . موسوعة القيم والأخلاق الإسلامية. مركز الإسكندرية للكتاب، الاسكندرية.

المالكي، عطية. (2009). دور تدريس مادة التربية الوطنية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية دراسة من وجهة نظر معلمي التربية الوطنية بمحافظة الليث [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.

مبارك، عبد الله. (2003). مدى قدرة الطلاب في المرحلة الثانوية على تعريف مفهوم المواطنة. مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية، 8(104)، 166-178.

المبيض، سهيلة. (2008). المواطنة الصالحة أسمى أهداف التربية. منتديات الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بالمنطقة الشرقية، المملكة العربية السعودية، www.girlsedu.net/archive/index.php?t-4532.html

المرشد، يوسف عثلا. (2009). قيم المواطنة الصالحة في كتب الدراسات الاجتماعية بالصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بور سعيد، 3(9)، 90-139.

المسيان، عبد الحميد. (2007). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو منهج التربية الوطنية ودورة في تحقيق أمن المجتمع [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف للعلوم الأمنية.

معبد، علي، وزارع، أحمد. (2008). فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية في ضوء التعديلات الدستورية على تنمية مفهوم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس،19 28-.

الموسى، جعفر محمود، والجيار، تغريد عبد الله. (2016). تقويم مستوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم المواطنة. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية، 1(2)، 61-90.

نشواتي،عبد المجيد. (2005). علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

هلالي، أحمد محمد. (2017). قيم المواطنة المتضمنة في المنهج السعودي: تحليل مضمون منهج الدراسات الأجتماعية والوطنية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة –المجموعة الدولية للإستشارات والتدريب، 6(3)، 16-32.

هوساوي، نسيم. (2015). تصميم وحدة تدريسية مقترحة لمنهج التربية الفنية لتنمية المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية] رسالة ماجستير[. كلية التربية، جامعة أم القرى.

هويدي، عبد الباسط، وحوامدى، الساسي. (2016). المناهج التربوية ودورها في تنمية قيم المواطنة. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 5(15)، 52-60.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Kafi, I. (2000). Education and Identity in the Contemporary World with application to Egypt (in Arabic). *Journal of Strategic Studies*, 19(57), 177-179.

Abdel Latif, I. (2014). The values associated with the concept of citizenship in the ninth-grade social subjects' curricula and the extent to which students acquire them. [Master's Thesis] (in Arabic). The Islamic University of Gaza.

Abu Al-Hamael, A. (2019). The role of science curricula in enhancing the values of citizenship among primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia to achieve the goals of Vision 2030 from the point of view of science teachers (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(10), 368-393.

Abu Shaweesh, M. (2016). Citizenship from the Perspective of Islamic Law: Concept, Rights and Duties (in Arabic). *Taibah University Journal of Arts and Humanities*, 5(9), 445-487.

Akhdar, F. (2005). The role of secondary school curricula in developing citizenship (in Arabic). Conference of Labor Leaders in the Ministry of Education in Al-Baha, 62-68.

Alazzi, K., & Chiodo, J. (2008). "*Perceptions of Social Studies Students about Citizenship*: *A Study of Jordanian Middle and High School Students Rutledge*",

Al-Ghamdi, A. (2010). The effectiveness of a proposed program to develop citizenship values among upper grade students in the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia [PhD thesis] (in Arabic). Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Hafzy, A. (2002). The role of national education in developing citizenship in Saudi society [Unpublished master's thesis] (in Arabic). Umm Al-Qura University.

Al-Harbi, A. (2016). A proposed conception for the development of citizenship values in science curricula for students of public education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the College of Education for Educational and Human Sciences*, University of Babylon, 6 (27), 3-32.

Al-Khawaldeh, M., & Al-Zoubi, R. (2014). National education for citizenship and belonging (in Arabic). Gulf House Publishing.

Al-Maliki, A. (2009). The role of teaching the subject of national education to primary school students: a study from the point of view of national education teachers in Al-Laith Governorate [Master's thesis] (in Arabic). Umm Al-Qura University.

Al-Misyan, A. (2007). Attitudes of secondary school students towards the national education curriculum and its role in achieving community security [Unpublished master's thesis] (in Arabic). Naif University for Security Sciences.

Al-Moussa, J., & Al-Jayyar, T. (2016). Evaluating the level of social and national studies textbooks of the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the values of citizenship (in Arabic). *Al Shamal Journal of Human Sciences*, Northern Border University, 1(2), 61-90.

Al-Rantisi, M., & Murtaji, Z. (2011). Evaluating the content of civic education curricula for the seventh, eighth and ninth grades in the light of citizenship values (in Arabic). *Journal of the Islamic University*, 2(19), 161-19.

Al-Shammari, H. (2014). Social responsibility of Saudi university students and its relationship to social preventive awareness [PhD Thesis] (in Arabic). Naif University for Security Sciences.

Al-Thubaiti, N. (2021). The impact of developing social studies curricula for middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia in enhancing awareness of the concept of the Saudi national identity (in Arabic). *Journal of Educational and Humanitarian Studies*, Taif University, 1(13), 55-102.

Al-Ansari, W. (2011). The proposed values to be included in the developed social and national studies textbooks for general education students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Education World, 12(35), 149-169.

Barth, J. (2004). Social studies' curricula for primary and intermediate levels: activities and educational materials (in Arabic). Trans.: Abdullah bin Ibrahim Al-Ajaji, King Saud University.

Bouziane, R. (2006). The role of the educational institution in the formation of the citizenship spirit among students (in Arabic). *Journal of Human Sciences*, 3(31), 16-33.

Butbal, S., &Yahi, S. (2016). The role of the school in developing the values of citizenship among learners at the intermediate and secondary stage as a model (in Arabic). *Journal of Human and Social Sciences*, 2(33), 91-103.

Dania, P. & Eboh, R. (2013). "Social studies education for national security". *Social Science Department, Institute of Education,* Delta State University, Abraka, Nigeria. 3 (6), 121-143.

Decesare, A. (2005). The Lesson to be Learned the Past Troubley and Future Promise of Teache High School Sociology. *Journal of Teaching Sociological,*3(3), 521-552.

Elmobiad, S. (2008). Good citizenship is the highest goal of education (in Arabic). Forums of the General Administration of Education for Girls in the Eastern Province, KSA. www.girlsedu.net/archive/index.php?t-4532.html

Elmorshed, Y. (2009). The values of good citizenship in social studies textbooks for the sixth grade of primary

school in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the College of Education Port Said*, 3(9), 90-139.

Hakim, A. (2021). An analytical study of the content of social and national studies for the second intermediate grade in the light of a project to reorient the curriculum towards sustainable development and citizenship development (in Arabic). The Second International Scientific Conference the Jordanian Society for Social and National Education, 205-221.

Hawsawi, N. (2015). Designing a proposed teaching unit for the art education curriculum for the development of citizenship among female secondary school students [Master 's Thesis] (in Arabic). College of Education, Umm Al-Qura University.

Helali, A. (2017). Citizenship Values Included in the Saudi Curriculum: An Analysis of the Content of the Social and National Studies Curriculum (in Arabic). *Specialized International Educational Journal - International Group for Consultation and Training*, 6(3), 16-32.

Howeidi, A., & Hawamdi, A. (2016). Educational curricula and its role in developing citizenship values (in Arabic). *Journal of Social Studies and Research*, 5(15). 52-60.

Hughes, T, Butler, N, Kritsonic, W, and Herrington, D. (2007). Primary and Secondary Education in Canada and Poland Compared: International Implications. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research,3(12), 33-42.*

Karakus, M; Türkkan, B. (2017). Investigating the Needs for Measurement and Evaluation Course: A Case Study on English Language Teaching Program. *Journal of Education and Training Studies*, 3(12), 227-239.

Losito, B. (2003). *Civic Education in Italy Intended Curriculum & Students*, Opportunity to Learn.

Maabad, A., & Zare', A. (2008). The effectiveness of a proposed unit in social studies in the light of constitutional amendments on developing the concept of citizenship among preparatory school students (in Arabic). *Scientific Conference on Citizenship Education and Social Studies Curriculum*, Ain Shams University, 19-28.

Mintrop, H.2003)). The old and New Face of civic Education Expert, Teacher, and Students views. *European Educational Research Journal,*2(11),446-454.

Mubarak, A. (2003). The extent to which secondary school students are able to define the concept of citizenship (in Arabic). *Knowledge Journal*, 8 (104), 166-178.

Pitt, J. (2002*). Civic educalion and citizenship in Escuela Nueva schools in Colombia* [Unpublised master dissertation]. University of Toronto.

Saeed, A., & Abdullah, M. (2008). Social Studies: Teaching Methods and Strategies (in Arabic). Arab Thought House.

Saleem, H. (2020). The role of social studies curricula in enhancing the concepts of national belonging among upper primary stage students from the point of view of social studies teachers in the governorates of Nablus, Salfit and Tulkarm (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(30), 132-149.

Serbna, S., & Ibtisam, D. (2021). Social studies and its role in developing the spirit of citizenship among students from the point of view of teachers of social studies in the middle schools: a field study in the middle schools of the city of Al-Alamah (in Arabic). *Al-Rawaiz Journal*, 1(5), 157-178.

مدى تضمّن كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للقيم المعزّزة للشخصية السعودية

حمود بن ونس الرويلي (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1444/9/6هـ، وقبل للنشر في 1444/10/25هـ)

مستخلص: هدفت الدراسة إلى تحديد درجة تضمّن كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للقيم المعزّزة للشخصية السعودية، ولتحقيق الهدف السابق استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المحتوى، كما أعدّ بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قيم الدراسة، وهي: (التسامح- الوسطية- الانضباط- الإتقان- الشفافية- العدالة- المثابرة- العزيمة)، وبعد ضبط الأداة والتأكد من صدقها وثباتها طبقت على عينة التحليل التي مثّلت المجتمع الأصلي وهو كتب اللغة العربية للصفوف: الأول والثاني والثالث المتوسطة، في الفصل الدراسي الأول. وتوصّلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، من أهمها: تضمّن الكتب الثلاثة جميع القيم المضمنة في قائمة الدراسة باستثناء قيمة (الشفافية) التي لم تضمّن في كتاب الصف الثاني المتوسط، وحصلت قيمة (العدالة) على أعلى تكرارات بلغ عددها (255) تكراراً بنسبة مئوية منخفضة بلغ مقدارها (20,71%) من الإجمالي، يليها في المرتبة الثانية قيمة (التسامح) بتكرار (232) مرّةً وهي نسبة مئوية منخفضة جداً بلغت (18,84%)، بينما كانت أقل القيم تضميناً قيمتي (الانضباط والشفافية). وأوصت الدراسة بضرورة تضمين القيم المعزّزة للشخصية السعودية بشكلٍ أكبر في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

كلمات مفتاحية: رؤية السعودية 2030، برنامج تعزيز الشخصية السعودية، لغتي الخالدة.

*****

Degree of Inclusion of Enhanced Values of Saudi Character in Intermediate-Stage Arabic Language Textbooks

Humood Wanas Alrawili (*)
Northern Border University

(Received 28/3/2023, accepted 15/5/2023)

Abstract: This study aimed to determine the degree of inclusion of enhanced values of Saudi character in intermediate-stage Arabic language textbooks. To achieve the study objective, the researcher employed a descriptive analytical method based on content analysis and a content analysis card based on the study's list, which is: tolerance, moderation, discipline, mastery, transparency, justice, perseverance, and determination, after defining a definition for each value. The sample of study was the student's books for the first semester of Arabic Language courses that were reserved for the first, second, and third intermediate grades. The study revealed that there is inclusion of the values of the national character enhancement program except for the value of transparency, which is not included in the book for second grade, and the highest value for repetitions is the justice value with 255 repetitions that equal 20,71% of the total values, which leads to a low inclusion degree. In second place is the value of tolerance, with 232 repetitions that equal 18,84%, which leads to a very low inclusion degree, while the least valued values are discipline and transparency. The study recommended that the values be further included in Arabic language textbooks for intermediate school.

Keywords: Saudi Vision 2030, Saudi Character Enhancement Program, My eternal Language.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية والآداب.جامعة الحدود الشمالية، عرعر ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, College of Education and Arts Dept of Curricula and Instructional Technology, Northern Border University.

DOI: 10.12816/0061563

e-mail: h44w@hotmail.com

مقدمة:

تمتلك المملكة العربية السعودية مخزوناً عظيماً ورثته من الجزيرة العربية والحضارة الإسلامية ممّا أسهم بشكلٍ كبير في تشكيل هويتها الوطنية؛ فهي مهد الرسالات النبوية ورمز للتاريخ والقيم والأخلاق الإسلامية.

والشخصية السعودية بوصفها كياناً وأفراداً ومجتمعاً تستمد خصائصها من خصائص المكان والإنسان الذي يعيش فيه ويتكيف مع بيئته وظروفه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية (الشهراني، 2008م)؛ لذا تعدّ القيم والأخلاق الإسلامية، والقيادة السعودية الملهمة من أهم العوامل التي أسهمت في تشكيلها، أمّا قوتها فهي تستمدها من دعم الدولة، والمحافظة على الدعائم الأساسية للحكم ورموزه، واستثمار موارد الدولة لرفاهية أبنائها، والتوافق مع تيارات العولمة الحديثة. (حسن، 2012م)

والجدير بالذكر أنّ مجتمعاً ينتمي لدولة وكيان عظيم بهذه المكانة والحجم والتأثير الإقليمي والعالمي أحرى بأن تكون شخصيته متميزة ومنفردة عن سائر المجتمعات؛ لذا فهي تواجه تحديات كبيرة للنيل منها وضرب قيمها وأخلاقياتها.

وللعولمة تأثير بالغ على القيم الوطنية نظير الانفتاح على الثقافات والقيم المختلفة مما دفع إلى ظهور قيم جديدة أحدثت تغييراً في النسيج الاجتماعي والثقافي والقيمي وأثرت بشكلٍ سلبي على الهوية الوطنية، ومن هنا أدركت الحكومة السعودية ضرورة الحفاظ على الشخصية الوطنية (العطوي والسعدون، 2021م)؛ لذا جاءت رؤية المملكة 2030 المباركة وخطة التحول الوطني 2020 والتي أعلن عنها في عام 2016م لتكون خطة المملكة التي تركّز على أن تكون السعودية العمق العربي والإسلامي، والمحور الذي يربط القارات الثلاث، والقوة الاستثمارية الرائدة من خلال مجموعة من البرامج الاقتصادية والتعليمية والتنموية والخدمية. (الفهمي، 2018م)

ويعدّ العنصر البشري أحد الركائز الرئيسة التي قامت عليها رؤية المملكة 2030؛ فتحقيق التقدّم والتنمية لا يكون إلا من خلال إعداد شخصية تؤمن بعقيدة هذا الوطن وتنتمي إليه. وقد جاء برنامج تعزيز الشخصية السعودية التنموي لتعزيز الخصائص الشخصية والنفسية للأفراد التي تحفّزهم نحو النجاح والتفاؤل، وتعزيز هويتهم الوطنية وإرسائها على القيم الرئيسة، مثل: التسامح والعدالة والوسطية والمثابرة والانضباط والشفافية والعزيمة، إضافةً إلى المبادئ الإسلامية والوطنية التي تعزّز الانتماء للوطن وثقافته ولغته. (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2023م)

وللتوصل إلى الشخصية السعودية التي تطمح

إليها المملكة من خلال رؤيتها المباركة 2030 ينبغي تكاتف جميع جهود المؤسسات الوطنية الاجتماعية ومن بينها المدرسة؛ للمساهمة في بناء هذه الشخصية وتعزيز قيمها المستمدة من الدين الإسلامي وإرث المملكة. (عاتي، 2021م)

وتستهدف الأنظمة التربوية تعزيز الشخصية؛ لتحسين حياة الأفراد من خلال إكسابهم القدرة على التفاعل والتكيف مع المتغيرات، وإكسابهم مهارات التفكير العليا، ومهارات التعلم الذاتي، والخبرات المباشرة، وتحقيق التكامل بين المدرسة والحياة، وربط النظرية بالتطبيق مما يزيد دافعية المتعلم نحو التعلم ويجعل التعلم ذي معنى. (Jennifer & Shaobing, 2018)

وتعدّ المرحلة المتوسطة من أهمّ المراحل التي ينبغي غرس القيم لمتعلميها بما يعزّز شخصياتهم الوطنية؛ نظراً لما يصاحب هذه المرحلة من تغيرات بارزة في مستويات النمو الفسيولوجي والعقلي والنفسي والجنسي والاجتماعي؛ حيث تعدّ هذه المرحلة سنّ البلوغ وبداية التكليف وبالتالي يترتب على انتقالهم من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة تذبذباً في شخصياتهم وزيادة الوعي والمسؤولية الاجتماعية إضافةً إلى ميلهم إلى الزعامة والتمرّد والهزل والسخرية وحب المنافسة والتوسع في الصداقات. (زهران، 2003م).

وتعد المناهج الدراسية من المكونات الرئيسة للعملية التعليمية التي يتم من خلالها تنشئة المتعلمين وإكسابهم المهارات والمعارف والقيم التي تؤثر في سلوكياتهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم بما يكسبهم القدرة على القيام بأدوارهم الاجتماعية؛ ولذا ينبغي الاهتمام بالكتب المدرسية بشكلٍ عام وكتب اللغة العربية بشكلٍ خاص؛ لما للغة العربية من أهمية في المحافظة على ثقافة المجتمع وتشكيل هويته (الحديبي وآخرون، 2019م)؛ فهي تزخر بعدد كبير من الموضوعات والمعلومات والمعارف والحقائق والتطبيقات التربوية التي تعدّ حقلاً خصباً لترسيخ القيم التي تعزز الشخصية الوطنية وتحقيق الأهداف المرتبطة بها.

وحتى تؤدي مناهج اللغة العربية دورها في ترسيخ القيم المعزّزة للشخصية السعودية ينبغي تفحّص كتبها وتحليلها؛ للتعرف على مدى تضمينها لتلك القيم ومدى توازنها بما يعطي القائمين على بناء وتطوير مناهجها صورةً واضحةً عن واقعها في هذا المجال ومن ثمّ تحسينها وتطويرها مستقبلاً.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً من الحملات التي هدفت للنيل من ثقافة وهوية الفرد الوطنية وتجريده من قيمه وأخلاقه ومبادئه تحت غطاء العولمة والتطور الكبير في مجالي التقنيات والاتصالات كان لزاماً الحفاظ على الهوية الوطنية وإبقائها بارزةً وقويةً

وصلبةً أمام موجات التيارات الثقافية الجارفة؛ ولهذا جاء برنامج تعزيز الشخصية السعودية أحد برامج رؤية المملكة 2030 لتحصين قيم الأفراد ومعتقداتهم وتعزيز أدوارهم الاجتماعية. والمدرسة بوصفها مؤسسة تربوية إصلاحية هي إحدى مؤسسات الدولة الاجتماعية التي يمكن من خلال مناهجها تحقيق أهداف البرنامج الطموح الذي ينطلق من القيم الإسلامية والوطنية.

ونظراً لأهمية مقررات اللغة العربية ودورها الرئيس في غرس القيم وترسيخها؛ لبناء المواطن السعودي الصالح المشارك في تحقيق رؤى وتوجهات هذا البلد المعطاء؛ فقد أوصت دراسات لبحث القيم المعزّزة للشخصية السعودية والتعرّف على مدى تضمينها في الكتب الدراسية ومنها كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مثل دراسة الجابر (2021م)، ودراسة العطوي والسعدون (2021م). ولندرة الدراسات التي تناولت القيم المعزّزة للشخصية السعودية بصيغةٍ تحليلية إجرائية لتقديم معلومات كافية عن مدى تضمين كتب اللغة العربية لتلك القيم التي يسعى النظام التربوي السعودي لتعزيزها، ولأهمية المرحلة المتوسطة في تشكيل شخصية المتعلم؛ لذا يرى الباحث ضرورة إعادة النظر في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، والتعرف على درجة تضمنها للقيم المعزّزة للشخصية السعودية ومدى اتساقها مع رؤية المملكة 2030 وأهدافها في المناهج الدراسية بما يحافظ على هوية أفراد المجتمع السعودي ويشكل سلوكه ويضمن وحدته وقوته، وبالتالي يمكن الوقوف على مواطن القوة في تلك الكتب لتعزيزها وتحسين مواطن الضعف فيها.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تضمن كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للقيم المعزّزة للشخصية السعودية؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما القيم المعزّزة للشخصية السعودية التي ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؟
2. ما درجة تضمن كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للقيم المعزّزة للشخصية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تحديد القيم المعزّزة للشخصية السعودية التي ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.
2. تحديد درجة تضمن كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للقيم المعزّزة للشخصية السعودية.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية بما يمكن أن تقدمه

من إسهامات نظرية وتطبيقية لميدان تعليم اللغة العربية، تتمثل فيما يأتي:

1. الأهمية النظرية:

تتناول الدراسة الحالية موضوعاً حيوياً وهو الشخصية السعودية، ودور منهج اللغة العربية في تنمية وتعزيز هوية الأفراد الوطنية وإرسائها على القيم الإسلامية والوطنية، وتسليط الضوء على مدى إسهام مقررات اللغة العربية في غرس قيم تعزيز الشخصية السعودية بما يخلق جيل متسق مع توجهات المملكة العربية السعودية السياسية والاقتصادية والقيمية ووقايته من الانحرافات والمهددات الدينية والأمنية والاجتماعية والثقافية والإعلامية ممّا يسهم في تصحيح الصورة الذهنية عن المملكة العربية والسعودية وشعبها إقليمياً ودولياً. كما تسلّط الدراسة الضوء على مدى إسهام مقررات اللغة العربية في غرس القيم المعزّزة للشخصية السعودية.

2. الأهمية التطبيقية:

يؤمّل أن تفيد الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية كما يأتي:

أ. لفت أنظار القائمين على بناء وتطوير مناهج اللغة العربية نحو أهمية القيم المعزّزة للشخصية السعودية، وتضمينها وإثراء مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بها.

ب. الكشف عن درجة توافر القيم المعزّزة للشخصية السعودية المضمنة في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مما يفيد في التعرّف على القيم التي تمّ التركيز عليها وغيرها من القيم التي لم تحصل على ذات الاهتمام؛ ليتسنى لمطوريّ الكتب مراعاتها مستقبلاً.

ج. توجيه معلميّ ومعلمات اللغة العربية نحو أهمية القيم المعزّزة للشخصية السعودية وتفعيل دورهم بما يساهم في تحقيق تلك القيم وإكسابها للمتعلمين وإعدادهم إعداداً صحيحاً.

د. فتح المجال للباحثين التربويين والمهتمين في مجال المناهج الدراسية لإجراء دراسات وبحوث مماثلة يمكن تطبيقها على مناهج ومراحل دراسية أخرى.

هـ. إثراء المكتبة التربوية بدراسة تحليلية لواقع مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة والكشف عن مدى تضمنها للقيم المعزّزة للشخصية السعودية؛ حيث تعد الدراسة الحالية- في حدود علم الباحث- أول دراسة تطبّق على مقررات اللغة العربية في هذا المجال.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة فيما يأتي:

1. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على

القيم المعزّزة للشخصية السعودية المضمنة بشكل صريح أو ضمني في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام.

2. الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.
3. الحدود الزمنية: الكتب المطبوعة في منهج اللغة العربية للصفوف: الأول والثاني والثالث المتوسطة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

1. **المدى:**

عرّف اللقاني والجمل (2003م، 58) المدى بأنّه « القدر الذي يحدده الخبراء من المادة العلمية متضمّن في منهجٍ ما».

ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنّه: القدر المتوافر من القيم المعزّزة للشخصية السعودية في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

2. **القيم:**

تعرّف القيم بأنها مجموعة متكاملة من الموجهات المنظمة للسلوك في نسق وتمثّل المرجع للفرد أو المجتمع. (Wenstop &Myr-mel, 2006)

وعرّفها المصري ومحمد (2013م، 15) بأنها» معايير وجدانية فكرية يعتقد بها الأفراد وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض».

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: معايير منبثقة عن الدين الإسلامي الحنيف وكل ما يتوافق مع المجتمع السعودي التي تحكم وتوجه سلوك الأفراد نحو ما يحقق صلاحهم واستقرار مجتمعهم، وتتضمن: (التسامح- الوسطية- الانضباط- الإتقان- الشفافية- العدالة- المثابرة- العزيمة)، وتقاس إحصائياً بحساب درجة تكرار كل قيمة في محتوى كتب اللغة العربية عينة الدراسة بما تتضمنه من نصوص وتدريبات وأنشطة تقويمية وصور ورموز وأشكال سواءً جاءت بشكلٍ صريح أم ضمني.

3. **الشخصية:**

عرّف لارسين وباس (Larsen& Buss, 2017) الشخصية بأنها مجموعة من السمات النفسية والديناميكية المنظمة والثابتة نسبياً داخل الفرد التي تؤثر في تكيفه وتفاعله مع البيئات المختلفة بما تتضمنه من عوامل اجتماعية ونفسية وجسدية.

ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنّها: مجموعة السمات والصفات السلوكية والمقومات التي يتميّز بها الفرد أو يشترك فيها أبناء المجتمع السعودي وتميزهم عن غيرهم من المجتمعات.

4.**الشخصية السعودية:**

يعبّر عنها – كما ورد في برنامج تعزيز الشخصية السعودية- بأنها: الهوية الوطنية للسعوديين المنبثقة من القيم الإسلامية والوطنية، وهي

مجموعة من الخصائص الشخصية والنفسية التي تحفّز الأفراد نحو النجاح والتفاؤل وبما يضمن حمايته من المهددات الدينية والأمنية والثقافية والاجتماعية والإعلامية لتكوين جيل فاعل يتسق مع توجهات المملكة السياسية والقيمية والاقتصادية. (الموقع الرسمي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016م)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنّها: صفات وسمات ومقومات يتميّز بها أبناء المجتمع السعودي عن غيرهم من المجتمعات.

5.كتب اللغة العربية:

يعرف الحديبي وآخرون (2019م، 16) كتاب اللغة العربية بأنه» الوعاء الورقي أو الإلكتروني أو الذي يجمع بينهما، ويحمل في صفحاته مجموعة من الموضوعات يرتبط بها مخرجات تعليمية ومحتوى وأنشطة وتقويم، تقدمها جهة منوط بها تنمية شخصية المتعلمين معرفياً ومهارياً ووجدانياً، بما يضمن تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بذلك من أصوات ومفردات وتراكيب».

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصفوف: الأول والثاني والثالث المتوسطة في المملكة العربية السعودية طبعة 1444ه التي تعتمد على مدخل التكامل من خلال الوحدات الدراسية، وتعد أحد نتاجات المشروع الشامل لتطوير المناهج الدراسية في التعليم العام.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً: الإطار النظري:

تم تقسيم الإطار النظري إلى مبحثين: المبحث الأول تناول الشخصية، وخصّص المبحث الثاني للحديث عن دور مناهج اللغة العربية في ترسيخ القيم المعزّزة للشخصية السعودية، وفيما يأتي تفصيل لمجمل ما سبق عرضه:

المبحث الأول: الشخصية:

أ) مفهوم الشخصية:

تعرّف الشخصية من منطلق فلسفي بأنها» الذات الواعية لكيانها المستقلة في إرادتها، وهي صفات تميّز الشخص عن غيره»، كما تعرّف بأنها» التصور الحقيقي أو الانطباعي وما بينهما للصفات والخصائص التي يراها الغير في شخص معين». (الشهراني، 2008م، 220)

وتعرّفها الخطيب (2011م، 236) بأنها « مجموعة من السمات التي يتميز بها الفرد عن غيره من الأفراد، ورغم وجود شخصية مستقلة لكل فرد، إلا أنّ هناك شخصية قومية تميز أبناء المجتمع الواحد».

كما أوردت الخطيب (2011م، 56، 90) جملةً من التعريفات للشخصية، يمكن استعراضها كما يأتي:

1. تعريف علماء الانثروبولوجيا للشخصية، حيث يعرفونها بأنها» انعكاس لثقافة المجتمع ولأساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في ذلك المجتمع».
2. تعريف علماء النفس للشخصية، حيث يعرفونها بأنها» مجموع العادات السلوكية للفرد وهي النشاطات المختلفة التي يقوم بها الفرد في حياته».

ويعرّفها فاندر (Funder, 2016) بأنها التفكير والعاطفة والسلوك التي ينتهجها الفرد جنباً إلى جنب مع الديناميكيات النفسية الظاهرة والمخفية التي تقف وراء هذه الأنماط.

وعرّفها لارسين وباس (Larsen& Buss, 2017) بأنها مجموعة من السمات النفسية والديناميكية المنظمة والثابتة نسبياً داخل الفرد التي تؤثر في تكيفه وتفاعله مع البيئات المختلفة بما تتضمنه من عوامل اجتماعية ونفسية وجسدية.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة، يلاحظ الباحث اتفاق مجمل التعريفات السابقة على ارتباط الشخصية بالسمات والصفات السلوكية التي تميّز الأفراد أو المجتمعات عن غيرها، بينما يرى فاندر (Funder, 2016) أنّ الشخصية هي نتاج لمزيج من الأفكار والعواطف والسلوكيات والعوامل النفسية الظاهرة والمخفية، أمّا تعريف علماء الأنثروبولوجيا الذي أوردته الخطيب (2011م) فقد ربط بين الثقافة والشخصية؛ حيث أكّد على أنّ الشخصية نتاج لثقافة لمجتمع الذي يعيش فيه الفرد ويتأثر به، وركّز تعريف لارسين وباس (Larsen& Buss, 2017) على الدوافع التي تؤثر في الشخصية نتيجةً لعلاقتها بالآخرين. وفي ضوء التعريفات السابقة، أمكن للباحث تلمّس العناصر المشتركة بين السمات والبنية المجتمعية والثقافة لصياغة التعريف الإجرائي للشخصية، فيعرفها بأنها: مجموعة السمات والصفات السلوكية والمقومات التي يتميّز بها الفرد أو يشترك فيها أبناء المجتمع الواحد وتميزهم عن غيرهم من المجتمعات.

ب) **الشخصية الوطنية السعودية:**

تمثّل الهوية الوطنية مجموعة الأفراد والجماعات والمجتمعات المرتبطة بالدولة ممن تربطهم سمات مشتركة تختلف عن الأفراد والأمم الأخرى (العنزي،2009م)، وهناك من يرى بأنها شعور نفسي يتجاوز حدود الدولة ليصل إلى حضارة الأمة أي أنّها مجموعة السمات الغالبة التي تميّز أمة في مرحلة تاريخية معينة نتيجةً لتفاعل أفرادها (القرني،2010م)، وهذا يؤكّد بأنّها ليست سمات غريزية وإنّما تتكوّن وفقاً لاستجابات الأفراد وتنشأتهم الاجتماعية. وترتبط الشخصية الوطنية السعودية بعدّة مكونات أساسية، هي (الشهراني، 2008م،

229):

1. المكوّن الجغرافي (المكان).
2. المكوّن السياسي (الكيان).
3. المكون الاقتصادي (الإنسان والمكان).
4. المكون الاجتماعي والثقافي (الإنسان).

وللشخصية السعودية سمات تميّزها، مثل: الشجاعة والكرم والتعاون والحذر وتحمّل المسؤولية والتعصب القبلي نتيجةً لثقافتها البدوية التي تمثّل غالبية المجتمع السعودي التقليدي حتى جاءت الطفرة الاقتصادية التي أحدثت بعض التغيرات في سمات هذه الشخصية، حيث ظهرت سمات جديدة مثل: الاتكالية والتردد والتقليد والمحاكاة وبقيت بعض السمات كما هي مثل: بر الوالدين والترابط الأسري والتمسك بالعادات والتقاليد والتعصب القبلي. (الخطيب، 2011م)

وهناك من يرى أن الشخصية السعودية تشكلت في سياقين تاريخيين هما تاريخ الجزيرة العربية والتاريخ الحديث للدولة السعودية. كما أنّ هناك عوامل عديدة أسهمت في تشكيل الشخصية السعودية، هي: الدين، التاريخ، الأمن، القيادة، النفط، التعليم، المنجزات التنموية، وعوامل أخرى مثل: التطورات السياسية والاقتصادية، وزيادة أعداد السكان ونسبة التحضّر، وتطور مؤسسات المجتمع المدني وتنوع أدوارها، والانفتاح الكبير على العالم بسبب ثورة الاتصالات والتقنية. (الشهراني، 2008م)

وقد أسهمت جملةٌ من المقومات في إبراز الشخصية السعودية مثل: الدين الإسلامي، واللغة العربية، والثقافة المشتركة، والانفتاح على الحضارات الأخرى، والاعتدال، والوسطية ونبذ التطرف بما يضمن استقرار المجتمع وتماسكه. (السبيعي، 2019م)؛ (أبو عباة، 2021م)

ومن خلال ما سبق، يمكن القول: إنّ العوامل الديموغرافية الاجتماعية والاقتصادية وكذلك المنطقة الجغرافية كان لها التأثير الكبير في تشكيل سمات الشخصية السعودية؛ لذا أمكن للباحث تعريف الشخصية السعودية إجرائياً بأنها: صفات وسمات ومقومات يتميّز بها أبناء المجتمع السعودي عن غيرهم من المجتمعات.

ج) دور رؤية المملكة (2030) في تعزيز قيم الشخصية السعودية:

ترتكز رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على ثلاثة محاور رئيسة، وهي: مجتمع حيوي قيمه راسخه وبيئته عامرة وبنيانه متين، واقتصاد مزدهر استثماره فاعل وذو تنافسية جاذبة، ووطن طموح حكومته فاعلة ومواطنة مسؤولة. وعند التركيز على المحور الأول، نجد أن الدولة تنظر إلى أنّ أفراد مجتمعها هم الثروة الحقيقية والتي يمكن من خلالها بناء مستقبل واعد يقوم على مبادئ الدين الإسلامي والاعتزاز بالهوية الوطنية العريقة بما يعزز الشخصية الوطنية

السعودية. (أبو العلا وآخرون، 2017م)

وقد أطلق مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية في السعودية برنامج تعزيز الشخصية السعودية والذي يستهدف تنمية وتعزيز هوية الأفراد الوطنية وإرسائها على القيم الإسلامية والوطنية. كما يستهدف البرنامج تعزيز الخصائص الشخصية والنفسية التي تعمل على قيادة وتحفيز الأفراد نحو النجاح والتفاؤل. وأيضاً تكوين جيل متسق وفاعل مع توجه المملكة السياسي والاقتصادي والقيمي ووقايته من الانحرافات والمهددات الدينية والأمنية والاجتماعية والثقافية والإعلامية. كما يعمل هذا البرنامج بالإضافة إلى ما سبق على تصحيح الصورة الذهنية للمملكة وشعبها في الخارج. (الموقع الرسمي للبوابة الوطنية، 2020م)

ويهدف برنامج تعزيز الشخصية السعودية إلى بناء القيم المرتبطة بتراث المملكة ووحدتها والمبادئ الإسلامية التي تقوم عليها من خلال عدد من المبادرات التي تعزّز القيم لدى الشخصية السعودية، ومن الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها ما يأتي (مكتب إدارة المبادرات وتحقيق الرؤية، 2020م):

1. تعزيز قيم التسامح والوسطية والتعايش والتآلف ونبذ التطرف والإرهاب.
2. تعزيز قيم الانضباط والإتقان بما يحقق الكفاءة والإنجاز.
3. تعزيز قيم الأمانة والعدالة والشفافية.
4. تعزيز قيم المثابرة والعزيمة بما يحقق الصمودفيوجهالتحدياتلتحقيقالنجاح.

ومن خلال الأهداف السابقة، يتضح أنّ برنامج تعزيز الشخصية السعودية يسعى إلى تعزيز قيمة التسامح والوسطية والانضباط والإتقان والشفافية والعدالة والمثابرة والعزيمة.

وقد تبنّت الدراسة الحالية قيم برنامج تعزيز الشخصية السعودية السابقة؛ لتحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوئها، والتعرّف على مدى تضمنها في الكتب عينة الدراسة، كما جاء اختيار المرحلة المتوسطة؛ نظراً لتشكّل القيم وظهورها في مرحلة المراهقة التي تبدأ في هذه المرحلة الدراسية، وبروز مظاهر النمو الاجتماعي والعقلي مما يجعل المراهق مستعداً لإدراك القيم واكتسابها، وبالتالي تكون المرحلة المتوسطة من أنسب المراحل الدراسية وأهمها للبدء في تدريس قيم تعزيز الشخصية السعودية وترسيخها.

المبحث الثاني: دور مناهج اللغة العربية في ترسيخ القيم وإكسابها للمتعلمين:

تعدّ اللغة العربية من العناصر الرئيسة لتشكيل هوية المجتمعات الثقافية؛ باعتبارها وسيلة التعبير والتواصل بين أفرادها، ومن هذا المنطلق ينبغي أن تُستثمر مناهجها لترسيخ القيم التي من شأنها أن تبرز وتعزّز الشخصية

السعودية بما يبقيها صامدةً وقويةً أمام مهددات وخطر العولمة.

وتحدّد الأهداف التربوية وأولوياتها وفقاً لعوامل متعددة من أبرزها نظام المجتمع القيمي؛ حيث يشترط توافق تلك الأهداف مع قيم المجتمع وفلسفته التربوية السائدة التي تعدّ محكات يتم من خلالها قياس الأهداف المنشودة. (القاسم وعسيري، 2015م)

وللمناهج التربوية دور بارز في غرس وتشكيل القيم لدى المتعلمين؛ فهي تكسبهم الإحساس بالمسؤولية إلى جانب تغيير سلوكياتهم السلبية التي تتعارض مع القيم من خلال تبنيها لمعايير اجتماعية مقبولة ومتوافقة مع ثقافة المجتمع. (Senha,2007)

وقد أولت الحكومة السعودية المناهج التربوية عنايةً خاصةً تتمثّل في دعمها والسعي المستمر لمراجعتها وتطويرها وتضمينها القيم الإسلامية والوطنية التي من شأنها أن تنشأ أفراداً صالحين لأنفسهم ولمجتمعهم.

ومناهج اللغة العربية بوصفها أحد المناهج التعليمية التي تسعى لتنمية شخصية المتعلم نمواً متكاملاً ومتوازناً ينعكس إيجاباً على أدائه في مواقف الحياة المختلفة؛ لذا فإنّ كتب اللغة العربية تراعي إكساب المتعلمين مهارات التفكير والمهارات اللغوية والحياتية إلى جانب غرس القيم الإسلامية والاجتماعية وتعزيز الأمن الفكري وحماية الهوية وتحصينها من الغلو والتطرّف وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة والتسامح والوسطية. (الحديبي وآخرون، 2019م)

وقد نصّت وثيقة منهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة على أنّ المنهج يعدّ انعكاساً منظماً لما يقوم عليه المجتمع من قيم بما يصوغ السلوك المقبول الذي ينبغي أن يسود في المجتمع، ويكون جزءاً من هويته بما يؤهل الفرد للعيش فيه. كما يبرز أهمية مراعاة المنهج لمبادئ المجتمع ومثله العليا وطموحاته ومصالحه وتقاليده. كما أنّ المنهج يراعي تفاعل المجتمع السعودي وانفتاحه على الحضارات الأخرى؛ لذا فهو يسعى إلى الارتقاء بمستوى أفراده نحو الحصانة الذاتية بما يشعره بالانتماء، ويجعله قادراً على تحمّل المسؤولية، والاعتزاز بهويته الثقافية إلى جانب القدرة على المنافسة والقيادة. (وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، 2007م)

ويعدّ الأساس الثقافي والاجتماعي من أسس بناء منهج اللغة العربية التي ينبغي مراعاتها عند تصميم كتب اللغة العربية؛ لكنّه يلاحظ تركيز تلك الكتب على الجوانب الإجرائية دون الاهتمام بمكونات الهوية الحضارية عند اختيار عناوينها ونصوصها وأنشطتها مما يخلق فجوةً بين المتعلم وبين واقعه الذي يعيشه وحاجاته

ومـا يواجهـه مـن تحديـات معاصـرة (الأحمـر، 2014م)، ويلاحـظ الحميـدي والشـاهين (2020م) قصـور عـددٍمن كتـب اللغـة العربيـة فـي تضميـن القيـم والسـمات الشـخصية التـي تؤثـر علـى البنـاء السـليم لشـخصية المتعلـم؛ نظيـر اهتمامهـا بالمـواد العلميـة وعـرض مبادئهـا وحقائقهـا دون الاهتمـام بالأهـداف الوجدانيـة التـي ترشـد المتعلـم إلـى القيـم وتدلـه علـى الأخـلاق الكريمـة، وغيـاب الممارسـة الحياتيـة لتلـك الأهـداف التـي تتعلـق بحيـاة المتعلـم والطريقـة التـي يتواصـل مـن خلالهـا مـع المجتمـع الـذي يعيـش فيـه.

كمـا سـعت وزارة التعليـم لتطويـر منظومـة التعليـم فكانـت أولـى خطواتهـا بنـاء فلسـفة المناهـج وسياسـاتها وفقـاً لمواءمتهـا للاحتياجـات الوطنيـة والتطـورات المتسـارعة علـى الصعيديـن المحلـي والعالمـي. وقامـت هيئـة تقويـم التعليـم والتدريـب ببنـاء معاييـر وطنيـة لمناهـج التعليـم العـام ترتكـز علـى مضاميـن رئيسـة، وهـي: الديـن الإسـلامي واللغـة العربيـة والمواطنـة المسـؤولة وغـرس قيـم الـولاء والانتمـاء الوطنـي وإبـراز الشـخصية السـعودية. (الموقـع الرسـمي لـوزارة التعليـم، 2019م)

وأكّـد الإطـار التخصصـي لمجـال تعلـم اللغـة العربيـة الـذي أعدتـه هيئـة تقويـم التعليـم والتدريـب علـى ضـرورة تضميـن الأبعاد المشـتركة (أولويات المنهـج، القيـم، المهـارات) فـي معاييـر محتـوى اللغـة العربيـة ومعاييـر الأداء عبـر المسـتويات والصفـوف الدراسـية؛ لسـدّ النقـص الناجـم عـن قصـور تضمينهـا فـي الكتـب التـي تهتـم بعـرض المـادة العلميـة بمـا فيهـا مـن حقائـق ومعلومـات ومعـارف. وهـذا يؤكّـد علـى مصمّمـي المنهـج اللغـوي مراعـاة تضمينهـا عنـد بنـاء المنهـج، كمـا أنّهـا تلفـت نظـر المعلميـن إليهـا عنـد التدريـس. وهـذه الأبعـاد فـي طبيعتهـا تشـترك فـي تحقيقهـا اللغـة العربيـة مـع مجـالات التعلـم بمـا يتناسـب مـع طبيعـة كل مجـال بحيـث تتضمـن مجموعـة مـن الأفـكار الرئيسـة والفرعيـة. وينطلـق بُعـد القيـم مـن برنامـج تعزيـز الشـخصية السـعودية، ويتمثـل فـي القيـم الآتيـة: تقـوى الله، الوسـطية والاعتـدال، تقديـر الـذات، الشـغف المعرفـي، تقديـر العمـل وإتقانـه، والمسـؤولية. (هيئـة تقويـم التعليـم والتدريـب،2019م)

ويـرى الباحـث أنّ الأبعـاد المشـتركة التـي سـبق الحديـث عنهـا تأتـي لتعزيـز الهويـة الوطنيـة وغـرس قيـم الـولاء والانتمـاء لهـذا الوطـن المعطـاء والمسـاهمة فـي تحقيـق رؤيتـه المباركـة التـي تهـدف إلـى تحقيـق التنميـة وتحسـين جـودة الحيـاة وإبـراز الشـخصية السـعودية التـي مـن شـأنها تصحيـح الصـورة الذهنيـة للسـعودية إقليميـاً ودوليـاً.

وقـد أكّـد بعـض الخبـراء فـي مجـال مناهـج اللغـة العربيـة وطـرق تدريسـها علـى مراعـاة جملـة مـن

المعايير التي تتعلق بتعزيز الشخصية السعودية عند تصميم كتب اللغة العربية في التعليم العام، ويمكن استعراض هذه المعايير في النقاط الآتية (الحديبي وآخرون، 2019م، 128):

1. تعزيز القيم الوطنية والإسلامية وفهمها بشكلٍ صحيح من خلال طرح موضوعات تدعم الهوية الوطنية وتتماشى مع قيمها.
2. تلبية موضوعات الكتب لحاجات المجتمع في عصر العولمة من خلال بيان متطلبات هذا العصر والمهارات التي ينبغي أن يتسلّح بها متعلم هذا العصر.
3. مراعاة موضوعات الكتب لخصوصية المجتمع وقيمه وتطلعاته.
4. دعم موضوعات الكتب للبعد الأخلاقي والقيمي.
5. تضمين محتوى الكتب لقيم المجتمع وأخلاقه وإكسابها للمتعلمين بما يكسب المجتمع هويته الخاصة.
6. تأكيد موضوعات الكتب على تعزيز الهوية الدينية والوطنية والحفاظ عليها؛ حتى لا ينشأ جيل فاقد للهوية.
7. ترسيخ موضوعات الكتب لقيم التسامح واحترام الرأي الآخر.
8. ترسيخ محتوى الكتب لعادات المجتمع وتقاليده وقيمه مع إبراز التحديات التي تواجه هذا المجتمع.
9. تضمين أنشطة كتب اللغة العربية ما يعزّز التعاون والاحترام والتعايش والتحلّي بروح الإيثار.

ومن خلال استعراض جملة ما سبق، يرى الباحث أنّ لمنهج اللغة العربية دورا رئيسا وبارزا في ترسيخ القيم بشكلٍ عام وقيم برنامج تعزيز الشخصية السعودية على وجه الخصوص بما يخلق شخصية سعودية متزنة تُنشئ مواطناً صالحاً. وتأتي أهمية كتاب اللغة العربية؛ باعتباره الجانب التطبيقي للمنهج اللغوي الذي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف المنشودة من المنهج؛ فهو يتضمن عدداً كبيراً من الحقائق والمعلومات والمعارف والأنشطة والرموز والصور والأشكال التي من شأنها تعريف المتعلم بما ينبغي تعلّمه، وتوجيه المعلم بما ينبغي تعليمه.

ثانياً: الدراسات السابقة:

سار الباحث في عرض الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية وفق منهجية تتحدّد في النقاط الآتية:

1. عرض الدراسات وترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.
2. تناول الدراسات من حيث هدفها، منهجها، إجراءاتها، نتائجها، أهم توصياتها ومقترحاتها.
3. اتباع أسلوب المناقشة عند عرض الدراسات.

4. التعليق بشكلٍ عام على مجمل الدراسات السابقة.

وفيما يأتي تفصيل لما سبق:

في منحى وصفي ذي طابعٍ نظري، سلّطت دراسة توفيق (2019م) الضوء على القيم وأهميتها في المناهج الدراسية، وقد استعرضت الباحثة مفهوم القيم، وخصائصها، ومعنى القيم في الإسلام، والقيم والتنشئة الأسرية، والقيم والتنشئة السياسية، والآليات التربوية لإدماج القيم في المناهج الدراسية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة، من أهمها أهمية القيم في حياة المجتمع ودورها في تكامل بنية المجتمع وانسجام أفراده وتماسكهم للوقوف ضد المهددات والتحديات المعاصرة، وارتباط القيم التربوية بثقافة الأمّة وأنّ عملية فصلها عن إطارها الثقافي يؤدي إلى ذوبانها والحد من فاعليتها في صياغة الشخصية القوية والواقع الحضاري. وأوصت الدراسة بتحديد القيم التربوية التي لا توجد في المناهج الدراسية لتضمينها عند بناء وتطوير المناهج، وتنمية القيم الموجودة في المناهج وتعزيزها، وتفعيل دور المعلم في تعزيزها وإكسابها للمتعلمين. واقترح الباحث إجراء دراسات تحليلية للتعرف على القيم في مناهج المراحل الدراسية المختلفة.

وفي منحى وصفي ذي طابعٍ تحليلي، استهدفت دراسة الجابر (2021م) الكشف عن درجة تضمن مقررات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لقيم برنامج تعزيز الشخصية الوطنية، ولتحقيق الهدف السابق استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأعدّ قائمة قيم برنامج تعزيز الشخصية الوطنية تضمنت القيم الآتية: التسامح، الوسطية، الانضباط، الإتقان، العدالة، العزيمة، المثابرة، الشفافية. كما أعدّ بطاقة لتحليل المحتوى بعد تحديد التعريفات الإجرائية للقيم السابقة. وشملت عينة البحث الفصل الدراسي الأول من كتب العلوم الشرعية للصفوف: الأول والثاني والثالث المتوسطة. وتوصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، من أهمها: حصول قيمة الوسطية على أعلى تكرار تليها قيمة التسامح، بينما احتلت قيمتي المثابرة والعدالة أقل تكرار، أما قيمة الشفافية فلم ترد في الكتب. وأوصت الدراسة بتضمين القيم التي حصلت على أقل نسبة مع مراعاة التوازن في تضمين القيم. واقترح الباحث إجراء تصور مقترح لتضمين قيم برنامج تعزيز الشخصية الوطنية في المقررات الدراسية.

وسعت دراسة العطوي والسعدون (2021م) إلى معرفة مدى تضمن محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لقيم برنامج تعزيز الشخصية السعودية، وفي سبيل تحقيق الهدف السابق

أعدّت الدراسة قائمةً بقيم تعزيز الشخصية السعودية تضمنت أربع قيم رئيسة، هي: الانتماء والوطنية، الديمقراطية، الحفاظ على رموز السيادة الوطنية، حقوق الإنسان دلّ عليها (72) قيمة فرعية، كما أعدّت الباحثتان بطاقة لتحليل المحتوى بأسلوب الفقرة. وأظهرت نتائج الدراسة تدني كبير وتفاوت في مستوى تضمين الكتاب لقيم برنامج تعزيز الشخصية الوطنية بشكلٍ عام، حيث احتلت القيم التي تعبر عن حقوق الإنسان المرتبة الأولى بدرجة متوسطة بلغت نسبة 51,3%، وجاء في المرتبة الثانية قيم الحفاظ على رموز السيادة الوطنية بدرجة منخفضة بلغت نسبة 37,5%، أمّا قيمة الانتماء والمواطنة فقد جاءت بالمرتبة الثالثة بنسبة تضمين بلغت 11,2% ودرجة تضمين منخفضة جداً. كما كشفت الدراسة عن عدم تضمين الكتاب لقيم التسامح والتطوع. وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة تضمين قيم برنامج تعزيز الشخصية الوطنية في كتاب الدراسات الاجتماعية بشكلٍ أكبر. واقترحت الباحثتان إجراء دراسات تستهدف تحليل محتوى مقررات دراسية مختلفة للمرحلة الابتدائية.

وفي محاولة للتعرف على متطلبات تعزيز الشخصية ودرجة تضمينها في كتب اللغة العربية، أجرى عطيف (2021م) دراسة هدفت لتقويم محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق الهدف السابق أعدّ الباحث قائمةً بمتطلبات تعزيز الشخصية تضمنت متطلبات ذاتية، ومتطلبات أسرية واجتماعية وصحية، ومتطلبات وطنية واقتصادية توزعت على (47) متطلباً فرعياً، كما أعدت الدراسة بطاقةً لتحليل محتوى الكتاب في ضوء تلك المتطلبات. وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة، طبقت الدراسة على كتاب (لغتي الخالدة) للصف الثالث المتوسط بفصليه الأول والثاني طبعة 2019م. وقد كشفت نتائج الدراسة عن استحواذ المتطلبات الأسرية والاجتماعية والصحية على المرتبة الأولى بنسبة 68,4%ن وجاءت المتطلبات الذاتية بالمرتبة الثانية بنسبة 60,8%، بينما احتلت المتطلبات الوطنية والاقتصادية المرتبة الثالثة بنسبة 36,8%. وفي ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحث تصوراً لمناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تعزيز الشخصية السعودية. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين المتطلبات بصورةٍ متوازنة. واقترحت الدراسة بإجراء دراسة تتبعية لأهداف تعزيز الشخصية عبر مراحل التعليم العام.

وانطلاقاً من أبعاد الشخصية السعودية، سعت دراسة آل مناخرة وآخرين (2022م) إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالسنة

الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الشخصية السعودية، وفي سبيل تحقيق الهدف السابق تبنى الباحثون نموذج الشخصية السعودية المكون من ستة أبعاد، وهي: السماحة والاتزان والحزم والاجتماعية والحكمة والمسؤولية، كما أعدوا بطاقة لتحليل محتوى الكتب في ضوء الأبعاد السابقة، وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة طبقت الدراسة على كتابي (الكفايات اللغوية 1، 2) طبعة عام 1443/1442ه. وأظهرت نتائج التحليل تضمين أبعاد الشخصية السعودية في الكتب عينة الدراسة بدرجةٍ مقبولة ومتفاوتة، حيث جاء بعد السماحة الأكثر تكراراً بين الأبعاد الأخرى مما أثّر على درجة توازن الأبعاد وحسن مطابقتها. وأوصت الدراسة في ضوء النتائج السابقة إلى ضرورة إعادة النظر في تضمين الأبعاد الستة بدرجة متوازنة في كتب اللغة العربية، وإعادة صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الشخصية السعودية. واقترح الباحثون إجراء دراسات تستهدف تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، نخلص إلى أنّ مجمل الدراسات السابقة هي دراسات محلية أجريت في المملكة العربية السعودية وذلك بحكم طبيعة موضوعها وهو الشخصية السعودية. كما تشترك هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في المنهج الذي تم اتباعه وهو المنهج الوصفي التحليلي باستثناء دراسة توفيق (2019م) ذات الطابع الوصفي النظري. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الجابر (2021م) في قائمة القيم التي تمّ تحليل المحتوى في ضوئها وهي قيم برنامج تعزيز الشخصية السعودية، إضافةً إلى الاتفاق في المرحلة المتوسطة بصفوفها الأول والثاني والثالث وتختلف معها في المقرر الدراسي، حيث تستهدف الدراسة الحالية كتب اللغة العربية بينما استهدفت الدراسة السابقة مقررات العلوم الشرعية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى في قائمة القيم، حيث تبنّت الدراسة الحالية قيم برنامج تعزيز الشخصية السعودية بينما حلّلت دراسة عطيف (2021م) كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط فقط دون الصفوف الأخرى في ضوء متطلبات الشخصية السعودية، وقامت دراسة آل مناخرة وآخرين

(2022م) بتحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الشخصية السعودية، أمّا دراسة العطوي والسعدون (2021م) فقد استهدفت تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصف السادس من المرحلة الابتدائية في ضوء عدد من القيم التي تختلف عن قائمة قيم برنامج تعزيز الشخصية السعودية.

وتستهدف الدراسة الحالية تحليل محتوى كتب اللغة العربية لجميع صفوف المرحلة المتوسطة الأول والثاني والثالث؛ بهدف التوصّل إلى حكم شامل على مدى تضمين جميع كتب المرحلة لقيم برنامج تعزيز الشخصية السعودية، ونظراً لأهمية ترسيخ تلك القيم في هذه المرحلة التي تشهد تغيرات على المستوى العقلي والاجتماعي تستلزم إرساء متعلميها على القيم الإسلامية والوطنية التي تبرز هويتهم وتحميهم من المهددات الثقافية وخطر العولمة. وقد أفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، ومنهجها، وأدواتها، وإطارها النظري.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدارسة أُتبع المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى؛ لأنه الأسلوب الأنسب لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها. ويعرّف معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس تحليل المحتوى بأنه» أحد الأساليب العلمية التي تسعى إلى تقديم وصف موضوعي وكمي منظم لمضمون مقرر تعليمي مثلاً وفق معايير محددة مسبقاً. ومن خلال تحليل المحتوى لمادة دراسية معينة يمكن التعرف على مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والاتجاهات والقيم المتضمنة فيها». (الدريج وآخرون، 2011م، 63)

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة هو كتب اللغة العربية المسماه بـــ « لغتي الخالدة» المقررة على تلاميذ الصفوف: الأول والثاني والثالث المتوسطة في المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول طبعة 1444ه. أمّا عينة الدراسة فهي كتاب اللغة العربية «لغتي الخالدة» للفصل الدراسي الأول لصفوف المرحلة المتوسط الأول والثاني والثالث وإجمالي عددها (3) كتب، ويوضح الجدول رقم (1) خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (1)

خصائص مجتمع الدراسة حسب تحليل المحتوى لكتب «لغتي الخالدة» للصف الأول والثاني والثالث المتوسط

م	الصف	الفصل الدراسي الأول طبعة 1444ه/2022م		
		الوحدات الدراسية		عدد صفحات الكتاب
		الأولى	الثانية	
1	الأول المتوسط	القيم الإسلامية	الأَعْلام	157
2	الثاني المتوسط	تقنيات	نوادر وقِيَم	195
3	الثالث المتوسط	حقوق وواجبات	أعلام معاصرون	199

ثالثاً: أداة الدراسة

قام الباحث بتصميم بطاقة تحليل المحتوى؛ لتحديد قيم برنامج تعزيز الشخصية السعودية المتضمنة في الكتب عينة الدراسة، وبيان تكراراتها ونسبها المئوية، وفيما يلي توضيح لخطوات بناء الأداة:

أ) الهدف من الأداة:

تهدف هذه الأداة إلى حصر القيم المعزّزة للشخصية السعودية التي تتناسب مع طلبة المرحلة المتوسطة، أي القيم التي ينبغي تضمينها في كتب «لغتي الخالدة» للصف الأول والثاني والثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول طبعة 1444ه، والتعرف على درجة توافر مضامينها في هذه الكتب.

ب) مصادر بناء الأداة:

للحصول على قائمة القيم المعزّزة للشخصية السعودية ومفاهيمها الخاصة اعتمد الباحث على المصادر الآتية:

1. الدراسات السابقة.
2. الأدبيات التربوية.
3. سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
4. أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.
5. الإطار التخصصي لمجال تعلم اللغة العربية.
6. برنامج تعزيز الشخصية السعودية بوصفه أحد برامج تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030.

ج) الصورة الأولية للأداة:

بالاعتماد على المصادر السابقة اعتمد الباحث قيم برنامج تعزيز الشخصية السعودية التي يبلغ عددها (8) قيم، وهي: التسامح، الوسطية، الانضباط، الإتقان، الشفافية، العدالة، المثابرة، العزيمة، وقام الباحث بتحديد تعريف إجرائي

دقيق لكل قيمة من القيم السابقة بعد مراجعة الأدب النظري الخاص بالقيم والدراسات السابقة؛ نظراً لعدم وجود تعريف دقيق لها في برنامج تعزيز الشخصية السعودية، وبعد وضع هذه القائمة في استبانة إلكترونية، ألحقت بخطاب تضمن الهدف من الدراسة والعينة المستهدفة ومن ثم تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، حيث طلب من الأساتذة المحكمين إبداء آرائهم حول هذه الاستمارة من حيث كل قيمة ومدى مناسبتها للمرحلة المتوسطة، وانتمائها، ووضوح تعريفها الإجرائي ومدى ملاءمته للقيمة إضافة إلى عرض ما يرونه ويقترحونه من إضافة أو تعديل أو حذف بما يفيد في تطوير هذه الاستبانة.

رابعاً: صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (12) محكّماً من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وبعض المشرفين التربويين في التعليم العام؛ لإبداء آرائهم حيال القيم المضمنة في الاستبانة من حيث مدى مناسبتها للمرحلة المتوسطة، وانتمائها، ووضوح صياغة عبارتها إضافة إلى المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير أداة الدراسة مستقبلاً. وقد أمكن للباحث استعادة (12) استجابة إلكترونية تضمّنت مناسبة القيم للمرحلة المتوسطة، وانتماءها للقيم المعززة للشخصية الوطنية، ووضوح التعريف الإجرائي لكل قيمة، وملاءمته للقيمة، كما لم يبد السادة المحكمون أي آراء أو ملحوظات أو اقتراحات أخرى يمكن أن تسهم في تطوير هذه الاستبانة، وبالتالي أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (8) قيم غير موزعة على مجالات أو مؤشرات فرعية.

خامساً: ثبات الأداة

تمّ قياس ثبات أداة التحليل بطريقة إعادة التحليل وهي أكثر الطرق ملاءمةً كما أشار الهاشمي وعطية (2011م، 228)؛ لذا تأكّد الباحث من ثبات أداة التحليل بالقيام بتحليل محتوى كتب اللغة العربية عينة الدراسة مرّتين يفصل بينهما فترة زمنية مقدارها (18) يوماً، ولتحديد معامل الثبات استخدم الباحث معادلة هولستي (Holsti) التي أشار إليها عطية (2009م، 25) وتنص على:

$$R=2M/N1+N2$$

حيث R: معامل الثبات.

M: عدد حالات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني.

N1: إجمالي القيم في التحليل الأول.

N2: إجمالي القيم في التحليل الثاني.

وقد تم حساب معامل الثبات للقيم المعزّوة للشخصية السعودية المضمنة في قائمة الدراسة على النحو الآتي:

R=2M/N1+N2

R= 2* 1205/1205+1231

R=2410/ 2436

R= 0,98

إذن معامل الثبات: (0,98)

وهكذا تم حساب معامل الثبات لأداة تحليل المحتوى وتبين أنها تتمتع بنسبة ثبات مرتفعة ممّا يدل على ثبات التحليل، والوثوق بنتائجه، وهذا ما أكده طعيمة (2004م، 231) حيث ذكر بأن نسبة الثبات تتراوح غالباً بين (0,81إلى 100).

سادساً: خطوات التحليل

قام الباحث باتباع مجموعة من الخطوات في تحليل محتوى كتب اللغة العربية «لغتي الخالدة» للصفوف: الأول والثاني والثالث المتوسطة لاستخراج القيم المعزّزة للشخصية السعودية المتضمنة فيها، وهذه الخطوات كما يأتي:

1. استحضار القيم المعزّزة للشخصية السعودية وتعريفاتها الإجرائية المحدّدة المضمنة في استمارة تحليل المحتوى ذهنياً وكتابياً.
2. وضع قائمة قيم الدراسة في ثلاث استمارات، حيث خصّص لكل صف من صفوف المرحلة المتوسطة استمارة خاصة تتضمن قيم الدراسة ويكون أمام كل قيمة عدد التكرارات في كل كتاب من الكتب الثلاث.
3. قراءة محتوى الكتب اللغة العربية عينة الدراسة قراءةً دقيقةً؛ لاستخراج القيم المعزّزة للشخصية السعودية المضمنة فيها.
4. رصد قيم الدراسة المضمنة في الكتب الثلاثة عينة الدراسة من خلال إعطاء تكرار واحد لكل قيمة تظهر بشكل صريح أو ضمني باستثناء مقدمة الكتب والمحتوى والفهارس.
5. تفريغ نتائج التحليل في الجداول التكرارية مع حساب النسبة المئوية التي تدل على درجة تضمينها في كتب اللغة العربية عينة الدراسة مع إعطاء كل قيمة رتبتها حسب تكراراتها ونسبتها المئوية.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. معادلة هولستي (Holsti) لحساب الثبات في تحليل الباحث باختلاف وقت التحليل.
2. التكرارات التي نالتها كل قيمة من القيم الواردة في الأداة في كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، ومن ثم إيجاد المجموع الكلي للتكرارات.
3. النسب المئوية لتضمين كل قيمة نسبةً للمجموع الكلي، حيث تم اعتماد ميزان النسب المئوية للتضمين وفقاً لنتائج دراسة العطوي والسعدون (2021م)، ويوضحها الجدول رقم (2):

جدول رقم (2)

النسب المئوية لدرجات التضمين

درجة التضمين	النسبة المئوية
غير مضمّن	%0
مضمّن بدرجة منخفضة جداً	من 0,1% إلى 20%
مضمّن بدرجة منخفضة	أكثر من 20% إلى 40%
مضمّن بدرجة متوسطة	أكثر من 40% إلى 60%
مضمّن بدرجة مرتفعة	أكثر من 60% إلى 80%
مضمّن بدرجة مرتفعة جداً	أكثر من 80% إلى 100%

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص سؤال الدراسة الأول على: ما القيم المعزّزة للشخصية السعودية التي ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمجموعة من الإجراءات التي سبق توضيحها في إجراءات الدراسة، وقد تم التوصل إلى (8) قيم معزّزة للشخصية السعودية تتمثل في: التسامح، الوسطية، الانضباط، الإتقان، الشفافية، العدالة، المثابرة، العزيمة، وقد حدّد الباحث تعريفاً مفاهيمياً لكل قيمة من القيم وفقاً لما ورد في إجراءات بناء الأداة، والجدول رقم (3) يوضح قائمة القيم وتعريفاتها الإجرائية:

جدول رقم (3)

قائمة القيم المعزّزة للشخصية السعودية وتعريفاتها الإجرائية

م	القيمة	التعريف الإجرائي
1	التسامح	التعايش والانفتاح وتقبّل الاختلاف ونبذ العنف والتطرف.
2	الوسطية	الاعتدال والتوازن في سائر شؤون الحياة.
3	الانضباط	الالتزام بالأنظمة والقوانين الرسمية واحترام الوقت والمواعيد والمهام الموكلة للفرد.
4	الإتقان	ضبط العمل وتجويده.
5	الشفافية	وضوح البيانات وتقديمها بصورةٍ دقيقة لمن تهمّهم سواءً أفراد أم مؤسسات رسمية.
6	العدالة	حفظ كرامة وحقوق الأفراد والمساواة بينهم في الحقوق والواجبات والمسؤوليات.
7	المثابرة	الإصرار على الإنجاز وتجاوز كل ما يحول دونه.
8	العزيمة	الطموح والإرادة القوية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص سؤال الدراسة الثاني على: ما درجة تضمن كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للقيم المعزّزة للشخصية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى كتب اللغة العربية المسماه « لغتي الخالدة» المقررة على طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسطة للفصل الدراسي الأول؛ لاستخراج القيم المعزّزة للشخصية السعودية المضمنة في الكتب عينة الدراسة، وبيان تكراراتها، وحساب نسبتها المئوية، ورتبتها، وذلك في ضوء قائمة تحليل المحتوى التي قام الباحث بإعدادها مسبقاً، والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4)

التكرارات والنسب المئوية لتضمن كتب اللغة العربية للصفوف الأول والثاني والثالث بالمرحلة المتوسطة الفصل الدراسي الأول للقيم المعزّزة للشخصية السعودية

القيمة	الصف الأول المتوسط			الصف الثاني المتوسط			الصف الثالث المتوسط			التكرار الكلي للصفوف	النسبة للتكرار الكلي	الرتبة
	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة			
التسامح	115	%37,21	1	12	%9,23	6	105	%13,25	3	232	%18,84	2
الوسطية	51	%16,50	2	4	%3,07	7	72	%9,09	6	127	%10,31	6
الانضباط	12	%3,88	7	18	%13,84	3	71	%8,96	7	101	%8,20	7
الإتقان	39	%12,62	3	44	%33,84	1	103	%13	4	186	%15,10	3
الشفافية	6	%1,94	8		%0	8	1	%0,126	8	7	%0,568	8
العدالة	17	%5,50	6	15	%11,53	5	223	%28,15	1	255	%20,71	1
المثابرة	32	%10,35	5	20	%15,38	2	97	%12,24	5	149	%12,10	5
العزيمة	37	%11,97	4	17	%13,07	4	120	%15,15	2	174	%31,41	4

يتضح من الجدول رقم (4) عدداً من النتائج سنتناولها على مستويين فيما يأتي:

أولاً: على مستوى الصفوف منفردةً:

أ) **على مستوى الصف الأول المتوسط:**

أظهر كتاب اللغة العربية المسمى «لغتي الخالدة» للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول تضمنه جميع قيم الدراسة البالغ عددها (8) قيم، حيث أوضحت النتائج أن مجموع تكرار القيم المضمنة في الكتاب قد بلغت (309) تكرارٍ.

كما أشارت النتائج إلى وجود تباين في التكرارات والنسب المئوية للقيم المضمنة في قائمة الدراسة، حيث حلت قيمة (التسامح) في المرتبة الأولى بتكرار (115) مرّة بنسبة مئوية منخفضة بلغ مقدارها (37,12%) من الإجمالي، وقد كانت الوحدة الأولى من الكتاب التي كان عنوانها « القيم الإسلامية» الأعلى نصيباً حيث سجلت (67) تكراراً، بينما سجّلت الوحدة الثانية من الكتاب التي كان عنوانها « الأَعْلَام» (48) تكراراً؛ وهذا يعود لطبيعة عنوان الوحدة الأولى الذي يتحدث بكثب عن القيم الإسلامية، ولأنّ قيمة التسامح تعدّ إحدى القيم الإسلامية الرئيسة، علاوةً على أنها قيمة بارزة في شخصيات أَعْلام المجتمع الإسلامي والعربي والسعودي التي تعدّ نماذجَ يُحتذى بها. بعد ذلك جاءت قيمة (الوسطية) في المرتبة الثانية بتكرار (51) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغت (16,50%) من الإجمالي، وكذلك كانت الوحدة الأولى الأعلى نصيباً بتكرار (40) مرّة مقابل (11) تكراراً لوحدة « الأَعْلَام» لذات السبب.

ثم تلاها قيمة (الإتقان) التي جاءت في المرتبة الثالثة بتكرار (39) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (12,62%) من الإجمالي، وقد تكررت هذه القيمة بنسبة متقاربة جداً في الوحدتين الدراسيتين الأولى والثانية حيث بلغت (19) و (20) تكراراً على الترتيب مما يعني بثها وتوزيعها في الكتاب بشكل منظم وهذا يعود إلى اعتبارها من القيم الإسلامية ومن صفات الأَعْلام التي تحدثت عنهم الوحدة الدراسية الثانية من الكتاب.

وفي المرتبة الرابعة جاءت قيمة (العزيمة) بتكرار (37) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغت (11,97%) من الإجمالي، وقد تكررت هذه القيمة في الوحدة الدراسية الأولى من الكتاب (14) مرّة بينما ارتفعت في الوحدة الدراسية الثانية إلى (23) تكراراً. وقد يكون السبب في ذلك أنّ موضوع الوحدة الدراسية الثانية أكثر ملاءمةً لبث هذه القيمة مقارنةً بالوحدة الدراسية الأولى، مما يعني أنّ موضوعات الوحدات الدراسية في الكتاب لها الدور الرئيس في زيادة تكرار القيمة ونسبتها المئوية من الإجمالي.

ثم تلاها قيمة (المثابرة) والتي جاءت في المرتبة الخامسة من القيم المعزّزة للشخصية السعودية المضمنة في قائمة الدراسة، حيث تكررت (32) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً مقدارها (10,35%) من الإجمالي، وقد تكررت هذه القيمة (10) مرّات في الوحدة الدراسية الأولى من الكتاب، بينما جاءت بتكرار (22) مرّة في الوحدة الدراسية الثانية، وقد يكون السبب هو طبيعة محتوى الوحدة الدراسية

الثانية الذي كان حول الأَعْلام؛ فتلك الشخصيات لولا مثابرتها لما أصبحت أَعْلاماً بارزة.

وجاءت قيمة (العدالة) في المرتبة السادسة من القيم المضمنة في قائمة الدراسة، حيث تكررت (17) مرّة بنسبة مئوية منخفضة بلغ مقدارها (5,50%) من الإجمالي، وقد كان بث هذه القيمة بنسبة متقاربة في الوحدتين الدراسيتين الأولى والثانية بمقدار (9) و (8) تكرارات على الترتيب مما يشير إلى مناسبة هذه القيمة لموضوعي الوحدتين الدراسيتين؛ لكن السبب في انخفاضها قد يعود إلى تركيز الكتاب على ترسيخ القيم الإسلامية لدى الأفراد في حين يتم تناول قيمة العدالة غالباً من الجهات والمؤسسات الرسمية.

ثم تلاها قيمة (الانضباط) والتي حلّت في المرتبة السابعة من القيم المضمنة في قائمة الدراسة، حيث تكررت (12) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً مقدارها (3,88%) من الإجمالي، وقد تم بث هذه القيمة في الوحدة الدراسية الأولى فقط من الكتاب، وخلت الوحدة الدراسية الثانية من أي تكرار في حين يغلب على شخصيات الأَعْلام موضوع الوحدة اتسامها وامتلاكها لهذه القيمة.

وفي المرتبة الثامنة والأخيرة جاءت قيمة (الشفافية)، حيث تكررت (6) مرّات بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغت (1,94%) من الإجمالي، وقد كان النصيب الأكبر من التكرارات للوحدة الدراسية الأولى بمقدار (5) تكرارات مقابل تكرار واحد فقط في الوحدة الدراسية الثانية. وقد يعود السبب لانخفاض تكرارات هذه القيمة في الكتاب؛ نظراً لطبيعة القيمة التي غالباً لا يتم تناولها ضمن القيم الإسلامية الرئيسة واقتصار مفهومها على الجهات والمؤسسات الرسمية دون الأفراد.

ب) **على مستوى الصف الثاني المتوسط:**

أظهر كتاب اللغة العربية المسمى «لغتي الخالدة» للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول تضمنه لسبع قيم من القيم المضمنة في قائمة الدراسة البالغ عددها (8) قيم، حيث لم يرد في الكتاب أي تكرار لقيمة الشفافية مما يعني عدم تضمينها في الكتاب. وقد أوضحت النتائج أن مجموع تكرار القيم المضمنة في الكتاب بلغت (130) تكراراً.

كما أشارت النتائج إلى وجود تباين في التكرارات والنسب المئوية للقيم المضمنة في قائمة الدراسة، حيث حلت قيمة (الإتقان) في المرتبة الأولى بتكرار (33) مرّة بنسبة مئوية منخفضة بلغ مقدارها (33,84%) من الإجمالي. وهناك تباين في تضمين هذه القيمة في الوحدتين الدراسيتين؛ حيث بلغ تكرارها في الوحدة الدراسية الأولى (37) تكراراً وانخفض لِ (7) تكرارات في الوحدة الدراسية الثانية. وهذا قد يعود لطبيعة موضوع الوحدة الدراسية

الأولى «تقنيات» الذي يشير إلى قيمة الإتقان وتجويد العمل بينما تضمن موضوع الوحدة الثانية «نوادر وقيم» عدداً من القيم الاجتماعية مثل: الوفاء والكرم والإحسان وغيرها.

ثم جاءت قيمة (المثابرة) في المرتبة الثانية، حيث تكررت (20) مرّة جميعها في الوحدة الدراسية الأولى «تقنيات» بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (15,38%) من الإجمالي، وهذا قد يعود إلى استعراض الوحدة عدداً من التقنيات ومكتشفيها وقصص كفاحهم وإصرارهم لإنجاز تلك الاكتشافات وتجاوز المصاعب، بينما تضمّن موضوع الوحدة الدراسية الثانية «نوادر وقيم» عدداً من القيم الإنسانية دون التطرّق لهذه القيمة المعززة لشخصية السعوديين.

وفي المرتبة الثالثة حلّت قيمة (الانضباط) بتكرار بلغ (18) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً مقدارها (13,84%). وقد تباين تضمين هذه القيمة في الوحدتين الدراسيتين، حيث تكررت في وحدة « تقنيات» (14) مرّة، وتكررت (4) مرّات في وحدة «نوادر وقيم» مما يعني أنّ تضمينها جاء منخفضاً دون تنظيم على الرغم من مناسبة موضوعات وحدات الكتاب لهذه القيمة.

ثم تلاها قيمة (العزيمة) التي جاءت في المرتبة الرابعة من القيم المضمنة في قائمة الدراسة، حيث تكررت (17) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً مقدارها (13,07%) من الإجمالي، وقد كانت جميع التكرارات في الوحدة الدراسية الأولى «تقنيات»؛ نظراً لاستئثار الوحدة الحديث عن مكتشفي التقنيات وهمتهم وطموحهم، بينما لم تتطرق الوحدة الثانية من الكتاب لهذه القيمة؛ بسبب تركيزها على القيم الاجتماعية.

وجاءت قيمة (العدالة) في المرتبة الخامسة بتكرار بلغ مقداره (15) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً مقدارها (11,53%) من الإجمالي، وقد استحوذت الوحدة الدراسية الثانية «نوادر وقيم» على النصيب الأكبر من التكرارات حيث بلغ عددها (13) مرّة مقابل تكراران في وحدة «تقنيات». ويعزو الباحث السبب إلى طبيعة موضوع الوحدة الدراسية الثانية الذي يتناسب أكثر مع هذه القيمة بينما لم يتناسب مفهوم حفظ كرامة الأفراد وحقوقهم والمساواة بينهم في الحقوق والواجبات مع موضوع وحدة «تقنيات».

وفي المرتبة السادسة جاءت قيمة (التسامح)، حيث تكررت (12) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (9,23%) من الإجمالي. وقد تباين تضمين هذه القيمة في وحدات الكتاب حيث تكررت مرّتين في وحدة «تقنيات» مقابل (10) تكرارات في وحدة «نوادر وقيم»؛ نظراً لمناسبة هذه القيمة مع موضوع الوحدة الدراسية الثانية «نوادر وقيم» في حين لم تتناسب قيمة

التسامح مع موضوع التقنيات.

أمّا قيمة (الوسطية) فقد حلّت في المرتبة السابعة بتكرار بلغ مقداره (4) مرّات بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (3,07%) من الإجمالي. وقد كانت التكرارات متقاربة في وحدات الكتاب، حيث تكررت هذه القيمة مرّة واحدة في الوحدة الدراسية الأولى مقابل (3) تكرارات في الوحدة الدراسية الثانية. وتأتي هذه النتيجة المنخفضة جداً في التضمين على الرغم من كونها إحدى القيم الإسلامية الرئيسة، علاوةً على تضمّن الكتاب لوحدة «نوادر وقيم» التي ينبغي تضمين قيمة الوسطية فيها بشكل أكبر.

ج) **على مستوى الصف الثالث المتوسط:**

أظهر كتاب اللغة العربية المسمى «لغتي الخالدة» للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول تضمنه لجميع القيم المعزّزة للشخصية السعودية البالغ عددها (8) قيم، حيث أوضحت النتائج أن مجموع تكرار القيم المضمنة في الكتاب بلغت (792) تكراراً.

كما أشارت النتائج إلى وجود تباين في التكرارات والنسب المئوية للقيم المضمنة في قائمة الدراسة، حيث حلت قيمة (العدالة) في المرتبة الأولى بتكرار (223) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (28,15%) من الإجمالي. وهناك تباين في تضمين هذه القيمة في الوحدتين الدراسيتين؛ حيث بلغ تكرارها في الوحدة الدراسية الأولى «حقوق وواجبات» (187) تكراراً وانخفض لِ (36) تكراراً في الوحدة الدراسية الثانية «أَعْلام معاصرون». وهذا قد يعود لطبيعة موضوع الوحدة الدراسية الأولى الذي يركز على الحقوق والواجبات التي تشير بدرجة كبيرة إلى مفهوم قيمة العدالة، أيضاً تضمنت الوحدة الدراسية الثانية الحديث عن شخصيات وأَعْلام معاصرين كان من صميم عملهم ومسؤوليتهم تحقيق العدالة وحفظ حقوق الأفراد والمساواة بينهم مثل شخصية الملك خالد رحمه الله والملك سلمان حفظه الله ورعاه.

وفي المرتبة الثانية حلّت قيمة (العزيمة)، حيث تكررت (120) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (15,15%) من الإجمالي. وقد كان النصيب الأكبر لتضمين هذه القيمة في الوحدة الدراسية الثانية « أَعْلام معاصرون» حيث تكررت (99) مرّة مقابل (21) تكراراً في الوحدة الدراسية الأولى «حقوق وواجبات»؛ نظراً لمناسبة موضوع الوحدة الثانية لقيمة العزيمة التي كانت وقوداً لنجاح وتميّز تلك الشخصيات، أمّا وحدة «حقوق وواجبات» فلم تكن مناسبة لتضمين قيمة العزيمة؛ لتركيزها على حقوق الأفراد وواجباتهم.

ثمّ جاءت قيمة (التسامح) في المرتبة الثالثة من إجمالي القيم المضمنة في قائمة الدراسة،

حيث تكررت (105) مرّات بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغت (13,25%) من الإجمالي، وقد كان التكرار متقارباً في وحدات الكتاب الدراسية، حيث بلغت (50) تكراراً في الوحدة الدراسية الأولى إلى (55) تكراراً في الوحدة الدراسية الثانية. وتأتي هذه النتيجة المنخفضة في تضمين قيمة التسامح على الرغم من مناسبة هذه القيمة لجميع موضوعات وحدات الكتاب الدراسية؛ فالتسامح من الواجبات التي ينبغي على الفرد التمثّل بها لتحقيق مجتمع متوازن، وهي أيضاً من القيم التي تظهر في سلوكيات أَعْلام المجتمع؛ ولذا كان ينبغي تضمين هذه القيمة بشكل أكبر في وحدات الكتاب الدراسية.

ثم تلاها قيمة (الإتقان) التي جاءت في المرتبة الرابعة من إجمالي القائمة المضمنة في قائمة الدراسة، حيث تكررت (103) مرّات بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (13%) من الإجمالي، وقد كان التكرار الأعلى في الوحدة الدراسية الثانية « أَعْلام معاصرون» حيث تكررت هذه القيمة (78) مرّة وانخفضت في الوحدة الدراسية الأولى «حقوق وواجبات» حتى وصلت (25)؛ والباحث يعزو السبب إلى مناسبة موضوع الوحدة الثانية لقيمة الإتقان أكثر من موضوع الوحدة الأولى على الرغم من ورودها بشكل ضمني قد لا يكون مقصوداً ومخططاً له.

بعد ذلك جاءت في المرتبة الخامسة قيمة (المثابرة) من إجمالي قائمة الدراسة، حيث تكررت (97) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (12,24%) من الإجمالي، وقد كان التركيز على هذه القيمة في الوحدة الدراسية الثانية من الكتاب، حيث تكررت (80) مرّة وانخفض عدد التكرارات في الوحدة الدراسية الأولى حتى بلغ (17) تكراراً، وقد يكون السبب هو مناسبة موضوع وحدة «أَعْلام معاصرون» لقيمة المثابرة أكثر من موضوع وحدة «حقوق وواجبات» وهذا يشير إلى أنّ موضوع الوحدة الدراسية له دور رئيس في مستوى تضمين القيمة، حيث يكون أحياناً مجالاً خصباً لتضمين القيمة بشكلٍ مباشر أم غير مباشر وأحياناً أخرى يكون بعيداً كل البعد عن مفهوم القيمة، وبالتالي نجد تفاوتاً وتبايناً في مستوى تضمين القيم في الكتاب.

ثم تلاها قيمة (الوسطية) التي حلّت في المرتبة السادسة من إجمالي قائمة الدراسة، حيث تكررت (72) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغت (9,09%) من الإجمالي، وقد كان التكرار الأعلى في وحدة « حقوق وواجبات» حيث تكررت (52) مرّة مقابل (20) مرّة في وحدة « أعلام معاصرون»؛ وقد يكون السبب ملاءمة موضوع الوحدة الدراسية الأولى «حقوق وواجبات» لهذه القيمة أكثر من وحدة «أَعْلام

معاصـرون».

وفـي المرتبـة السـابعة جـاءت قيمـة (الانضبـاط) حيـث تكـررت (71) مـرّة بنسـبة مئويـة منخفضـة جـداً بلـغ مقدارهـا (8,96%) مـن الإجمالـي. وقـد كان النصيـب الأعلـى فـي التضميـن لوحـدة «أَعْـلام معاصـرون» حيـث بلـغ عـدد التكـرارات فيهـا (46) تكـراراً مقابـل (25) تكـراراً فـي وحـدة «حقـوق وواجبـات»؛ وقـد يعـود السـبب إلـى طبيعة موضـوع الوحـدة الثانيـة الـذي يتـلاءم بشـكلٍ أكبـر مـع قيمـة الانضبـاط فمـن الضـرورة أن تتحلـى شـخصيات الأَعْـلام بقيمـة الانضبـاط، كمـا أنّهـا تعـد مـن الواجبـات التـي ينبغـي أن يؤديهـا الأفـراد مقابـل مـا يتمتعـون بـه مـن حقـوق، وبالتالـي كان مـن الأولـى تضميـن هـذه القيمـة بشـكلٍ أكبـر فـي الوحـدة الدراسـية الأولـى وكذلـك الوحـدة الدراسـية الثانيـة.

أمّـا المرتبـة الثامنـة والأخيـرة فقـد حلّـت فيهـا قيمـة (الشـفافية) مـن إجمالـي القائمـة المضمنـة فـي الدراسـة، حيـث تكـررت مـرّة واحـدة فقـط فـي وحـدة «أَعْـلام معاصـرون» بنسـبة مئويـة منخفضـة جـداً بلـغ مقدارهـا (0,126%) مـن الإجمالـي. وقـد يكـون السـبب فـي الانخفـاض الشـديد لمسـتوى تضميـن هـذه القيمـة فـي الكتـاب هـو الطريقـة التـي تنـاول فيهـا الكتـاب موضوعـات الوحـدة الدراسـية، حيـث ركـز فـي الوحـدة الأولـى علـى اسـتعراض حقـوق الأفـراد وواجباتهـم بشـكلٍ مباشـر، وركّـز فـي الوحـدة والثانيـة علـى اسـتعراض سـيرة وشـخصيات الأَعْـلام وجهودهـم دون تنـاول مفهـوم الشـفافية.

ثانياً: على مستوى الصفوف مجتمعةً:

أظهـرت كتـب اللغـة العربيـة المسـماه «لغتـي الخالـدة» للصفـوف: الأـول والثانـي والثالـث المتوسـطة فـي الفصـل الدراسـي الأول تضمنهـا لجميـع القيـم المعـزّزة للشـخصية السـعودية البالـغ عددهـا (8) قيـم، حيـث أوضحـت النتائـج أن مجمـوع تكـرار القيـم المضمنـة فـي الكتـاب بلغـت (1231) تكـراراً.

كمـا أشـارت النتائـج إلـى وجـود تبايـن فـي التكـرارات والنسـب المئويـة للقيـم المضمنـة فـي قائمـة الدراسـة، حيـث حلـت قيمـة (العدالـة) فـي المرتبـة الأولـى بـتكرار (255) مـرّة بنسـبة مئويـة منخفضـة بلـغ مقدارهـا (20,71%) مـن الإجماليـن وهـي نسـبة منخفضـة إذا مـا قورنـت بعـدد صفحـات الكتـب التـي بلغـت (551) صفحـة. وهنـاك تبايـن كبيـر وشاسـع فـي تضميـن هـذه القيمـة فـي كتـب الصفـوف الثلاثـة، حيـث كان النصيـب الأعلـى لكتـاب الصـف الثالـث المتوسـط بتكـرار بلـغ مقـداره (223) يليـه كتـاب الصـف الأول المتوسـط بتكـرار مقـداره (17) ثـم جـاء كتـاب الصـف الثانـي المتوسـط بتكرار بلـغ مقداره (15). ويعـزو الباحـث سـبب التبايـن الكبيـر فـي تضميـن هـذه القيمـة لتركيـز كتـاب الصـف الثالـث

المتوسط على هذه القيمة من خلال موضوع الوحدة الدراسية الأولى «حقوق وواجبات»، وقد يكون السبب هو المرحلة السنيّة للطلاب في هذا الصف، حيث يمكن الطالب في هذا السنّ إدراك هذه القيمة ومعرفة حقوقه وما عليه من واجبات خصوصاً أن الطالب في هذا العمر غالباً ما يبدأ باستخراج هوية وطنية منفصلة عن هوية والده الوطنية وسجل الأسرة.

وجاءت في المرتبة الثانية قيمة (التسامح) بتكرار بلغ مقداره (232) بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغت (18,84%) من الإجمالي. وأظهرت النتائج أنّ هناك تقاربا في تضمين هذه القيمة في كتابي الصف الأول والثالث المتوسط حيث بلغت تكراراتها (115) و (105) مرّة على الترتيب، بينما انخفض مستوى تضمينها بشكلٍ حاد في كتاب الصف الثاني المتوسط حيث بلغ تكراراها (12) مرّة على الرغم من تضمّن الكتاب وحدة دراسية موضوعها «نوادر وقيم» التي تتناسب مع هذه القيمة، وبالتالي يمكن تضمينها بشكلٍ أكبر.

تلاها قيمة (الإتقان) التي حلّت في المرتبة الثالثة من إجمالي القائمة المضمنة في الدراسة، حيث تكررت (186) مرّة في جميع الكتب بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (15,10%). وهناك تقارب في تضمين هذه القيمة في كتابي الصفين الأول والثاني المتوسطين حيث بلغ تكرارها (39) و (44) مرّة على الترتيب، بينما ارتفع مستوى تضمينها بشكلٍ كبير في كتاب الصف الثالث المتوسط حيث بلغ تكرارها (103) مرّات كان النصيب الأكبر منها لوحدة « أَعْلام معاصرون» بتكرار بلغ (78) مرّة مما يعني أنّ موضوع الوحدة جاء مناسباً لقيمة الإتقان على الرغم من تضمّن كتاب الصف الأول المتوسط على وحدة دراسية بعنوان «أَعْلام» ولكن يبدو أنّ كتاب الصف الثالث المتوسط ركّز على قيمة الإتقان لمناسبتها للمرحلة السنية للطلاب في هذا الصف التي يكون فيها الطالب أكثر وعياً لفهم هذه القيم واكتسابها.

وحلّت قيمة (العزيمة) في المرتبة الرابعة من إجمالي القائمة المضمنة في الدراسة، حيث بلغ مقدار تكراراتها (174) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغت (14,13%). وهناك تباين كبير في مستوى تضمين هذه القيمة في كتب الصفوف الثلاثة، حيث كان النصيب الأكبر لكتاب الصف الثالث المتوسط بمقدر (120) مرّة، ثم كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ مقداره (37) مرّة، يليه كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ مقداره (17) مرّة. ويعزو الباحث سبب ارتفاع تضمين هذه القيمة في كتاب الصف الثالث المتوسط إلى تضمّن الكتاب وحدة دراسية بعنوان «أَعْلام معاصرون» حيث تتحدث هذه الوحدة عن همة وإرادة وطموح عددٍ

من الأَعْلام وبالتالي كانت مجالاً خصباً لتضمين قيمة العزيمة، ولكن في المقابل تضمّن كتاب الصف الأول المتوسط أيضاً على وحدة دراسية تحمل نفس موضوع تلك الوحدة، وبالتالي قد يفسّر هذا سبب التركيز في كتاب الصف الثالث المتوسط؛ نظراً للمرحلة السنية للطلاب التي يكونون فيها أكثر وعياً وإدراكاً لمثل هذه القيمة. ويرى الباحث أنّه كان يمكن تضمين هذه القيمة بشكلٍ أكبر في كتاب الصف الثاني المتوسط؛ لاحتوائه على وحدة دراسية تحمل عنوان «تقنيات»، وبالتالي يمكن تضمين قيمة العزيمة فيها عند استعراض جهود مكتشفي التقنيات.

أمّا في المرتبة الخامسة فقد حلّت (المثابرة) من إجمالي القائمة المضمنة في الدراسة، حيث بلغ مقدار تكراراتها (149) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (12,10%) من الإجمالي. وأظهرت النتائج تبايناً كبيراً في مستوى تضمين هذه القيمة في الكتب الثلاثة، حيث كان النصيب الأكبر لكتاب الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ مقداره (97) مرّة، ثم كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار بلغ مقداره (32) مرّة، يليه كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ مقداره (17) مرّة. كما كشفت النتائج عن النصيب الأكبر لتضمين هذه القيمة في الوحدة الدراسية الثانية «أَعْلام معاصرون» من كتاب الصف الثالث المتوسط حيث بلغ مقدار تكراراها (80) مرّة، بينما بلغ تكراراها في الوحدة الدراسية الثانية «أَعْلام» من كتاب الصف الأول المتوسط (22) مرّة وهنا يتضح الفرق الكبير في مستوى التضمين لوحدتين دراسيتين متشابهتين في الموضوع مما يعني تركيزها في كتاب الصف الثالث المتوسط لمناسبة تضمينها لهذه المرحلة السنية للطلاب التي يكونون فيها أكثر وعياً لإدراك هذه القيمة المرتبطة بالعمل. ويرى الباحث أنّه كان بالإمكان تضمين هذه القيمة بشكلٍ أكبر في كتاب الصف الثاني المتوسط خصوصاً في وحدة «تقنيات» التي تعرض الاكتشافات التقنية وجهود مكتشفيها وإصرارهم وتجاوزهم لكثيرٍ من المصاعب في حين كان تركيز الكتاب على عرض تلك التقنيات ومكتشفيها دون الحديث عن المصاعب التي واجهوها.

يليها في المرتبة السادسة جاءت قيمة (الوسطية) من إجمالي القائمة المضمنة في الدراسة، حيث سجلت تكرار بلغ مقداره (127) بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (10,31%) من الإجمالي. وكشفت النتائج عن تباين كبير في مستوى تضمين هذه القيمة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة، حيث كان مستوى التضمين الأعلى لصالح كتاب الصف الثالث المتوسط بتكرار بلغ مقداره (72) مرّة،

يليه كتاب الصف الأول المتوسط بتكرار (51) مرّة، ثم كتاب الصف الثاني المتوسط بتكرار بلغ مقداره (4) مرّات على الرغم من تضمّن الكتاب لوحدة دراسية بعنوان «نوادر وقيم» التي كان يمكن استغلالها لتضمين قيمة الوسطية بشكل أكبر يتناسب مع مستوى تضمينها في كتابي الصف الأول والثالث المتوسط. كما كان بالإمكان رفع مستوى تضمينها في كتاب الصف الأول المتوسط وخصوصاً في الوحدة الدراسية الأولى « قيم إسلامية»، وفي الوحدة الدراسية الأولى «حقوق وواجبات» من كتاب الصف الثالث المتوسط؛ نظراً لمناسبتها لتلك الموضوعات. ويرى الباحث أن قيمة الوسطية جاءت في مرحلة متأخرة في حين ينبغي أن تكون في المراتب الأولى؛ لأنها من القيم الرئيسة في ديننا الإسلامي الحنيف التي تتناسب مع جميع موضوعات الوحدات الدراسية وسهولة تضمينها.

وفي المرتبة السابعة حلّت قيمة (الانضباط) من إجمالي قائمة الدراسة، حيث بلغ تكراراها (101) مرّة بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (8,20%) من الإجمالي. وقد كشفت النتائج عن انخفاض حادٍ في مستوى تضمينها في كتاب الصف الأول المتوسط حيث سجلت (12) تكراراً مقابل (18) تكراراً في كتاب الصف الثاني المتوسط، بينما ارتفع مستوى تضمينها بشكلٍ بارزٍ في كتاب الصف الثالث المتوسط حيث سجل (71) تكراراً. ويعزو الباحث سبب ارتفاع مستوى التضمين في كتاب الصف الثالث المتوسط، لاحتواء الكتاب على وحدتين دراسيتين «حقوق وواجبات» و «أَعْلام معاصرون» تتناسب موضوعاتها مع قيمة الانضباط على الرغم من تضمّن الكتب الأخرى على وحدات دراسية مثل «قيم إسلامية» في كتاب الصف الأول المتوسط ووحدة « نوادر وقيم» في كتاب الصف الثاني المتوسط؛ حيث كان بالإمكان استغلالهما بشكلٍ جيدٍ ورفع مستوى تضمين القيمة فيهما. وقد يعود السبب إلى استهداف المرحلة السنية لطلاب الصف الثالث المتوسط لترسيخ هذه القيمة. ويرى الباحث أنّ ترسيخ مثل هذه القيم ينبغي أن يكون في جميع الصفوف الثلاثة بشكلٍ متوازنٍ يضمن ترسيخها بشكلٍ جيّدٍ في المرحلة المتوسطة؛ لأنها مرحلة تتشكّل فيها القيم والمفاهيم لدى الفرد، وبالتالي يمكن للطالب امتلاك هذه القيم عند الانتهاء من المرحلة المتوسطة.

وفي المرتبة الأخيرة من قائمة القيم المضمنة في الدراسة جاءت قيمة (الشفافية)، حيث بلغ مقدار تكراراتها (7) مرّات بنسبة مئوية منخفضة جداً بلغ مقدارها (0,568%) من الإجمالي. وأظهرت النتائج غياب تضمين هذه القيمة في كتاب الصف الثاني المتوسط، بينما

بلغ مستوى تضمينها في كتابي الصف الأول والثالث المتوسط (7) مرّات ومرّة واحدة على الترتيب. ويعزو الباحث السبب في انخفاض مستوى تضمين هذه القيمة؛ لتركيز الكتب الدراسية على القيم التي تعدّ الفرد للحياة دون التركيز على مثل هذه القيمة التي غالباً ما ينحصر معناها ومهمتها على المؤسسات الرسمية. ويرى الباحث أنّه يمكن تضمين هذه القيمة في جميع كتب الصفوف الثلاثة من خلال أنشطة تعليمية تتضمن آراء وحوارات واستفتاءات حول قضايا معينة يكلّف الطالب من خلالها بعرض المعلومات والبيانات بشكل شفّاف، إضافةً إلى إمكانية عرض نصوص تعرض معلومات وأرقام وإحصاءات حول موضوعات ومشاريع تنموية يمكن ترسيخ هذه القيمة من خلالها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجابر (2021م) التي عكست تدني مستوى تضمين هذه القيم في عينة الدراسة، وتتفق جزئياً مع نتيجة دراسة العطوي والسعدون (2021م) التي أفادت بتدني مستوى تضمين قيمة التسامح والإتقان والعدل والمساواة التي تقابل قيمة العدالة في الدراسة الحالية، وقيمة التزام الأنظمة التي تقابل قيمة الانضباط، كما اتفقت جزئياً مع نتيجة دراسة عاتي (2021م) التي أشارت إلى تعزيز الشخصية السعودية من خلال برنامج تعزيز الشخصية السعودية أحد برامج تحقيق رؤية المملكة 2030. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آل مناخرة وآخرين (2022م) التي أشارت إلى تضمين أبعاد الشخصية السعودية في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدرجةٍ مقبولة.

التوصيات:

استناداً على نتائج هذه الدراسة فإنّ الباحث يوصي بما يأتي:

1. ضرورة الاهتمام بالقيم المعزّزة للشخصية السعودية عند التخطيط لمناهج اللغة العربية خصوصاً كتب «لغتي الخالدة» بالمرحلة المتوسطة، وتضمينها بشكلٍ يراعي الشمول والتوازن والتتابع والترتيب المنطقي لها.
2. إعادة النظر في كتب اللغة العربية الحالية المسماه « لغتي الخالدة» بالمرحلة المتوسطة وتطويرها وإعادة بنائها في ضوء القيم المعزّزة للشخصية الوطنية، وزيادة تضمينها للقيم الواردة في قائمة الدراسة.
3. استغلال النصوص القرائية والأنشطة التعليمية في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لتضمين القيم المعزّزة للشخصية السعودية.
4. استثمار مشاريع الوحدات الدراسية لتنفيذ مشاريع ترسخ القيم المعزّزة للشخصية السعودية.

5. مراعاة التوازن في تضمين كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للقيم المعزّزة للشخصية السعودية.
6. تنويع موضوعات الوحدات الدراسية في كتب «لغتي الخالدة» بالمرحلة المتوسطة؛ لتعالج العديد من جوانب تعزيز الشخصية السعودية في ضوء قائمة القيم المتعلقة بهذه الدراسة.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والثانوية؛ للتعرف على درجة تضمينها للقيم المعزّزة للشخصية السعودية.
2. إجراء دراسات تقترح تصوّر لتضمين القيم المعزّزة للشخصية السعودية في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.
3. دراسة مدى اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للقيم المعزّزة للشخصية السعودية المضمنة في كتب اللغة العربية.
4. إجراء دراسات لتصميم برامج تدريبية؛ لتدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة على تدريس القيم المعزّزة للشخصية السعودية والتأكّد من فاعليتها.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو العلا، تركي حسن؛ كشي، عماد أحمد؛ اليزيدي، صالح رزيق (2017م). البيئة الطبيعية والاجتماعية للمجتمع السعودي. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أبو عباة، أثير إبراهيم (2021م). دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تنمية الشخصية الوطنية السعودية لدى طلابهم وفق رؤية 2030. مجلة شؤون اجتماعية، المجلد الثامن والثلاثون، ع (149)، ص ص 155-194.

الأحمر، عبد السلام (2014م). دليل تأليف الكتاب المدرسي. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

آل مناخرة، الحسن، وعسيري، محمد، والبقمي، سعود (2022م). تحليل محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الشخصية السعودية، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، كلية التربية، المجلد التاسع، ع (5)، ص ص 206-233.

البوابة الوطنية (2020م). مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية السعودي: https://www.saudi.gov.sa

توفيق، بشائر مولود (2019م). القيم وأهميتها في المناهج الدراسية. مجلة الآداب، جامعة بغداد، ع (129)، ص ص 263-294.

الجابر، عبد الرحمن حمد (2021م). درجة تضمن مقررات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لقيم برنامج تعزيز الشخصية الوطنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، المجلد الرابع عشر، ع (3)، ص ص 1556-1583.

الحديبي، علي وآخرون (2019م). معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي. منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة

العربية.

حسن، حسن محمد (2012م). الهوية الوطنية السعودية: عوامل ظهورها وقوتها. مجلة جامعة الملك سعود، كلية الآداب، المجلد الرابع والعشرين، ع (1)، ص ص 1-15.

الحميدي، حامد، والشاهين، غانم (2019م). القيم التربوية في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، ع (18)، ص ص 351-418.

الخطيب، سلوى عبد الحميد (2011م). الثقافة والشخصية: دراسة تطبيقية للشخصية القومية السعودية. دار الكتب المصرية.

الدريج، محمد وآخرون (2011م). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي.

زهران، حامد عبد السلام (2003م). علم النفس الاجتماعي. الشركة الدولية للطباعة.

السبيعي، علي مثيب (2019م). تصور مقترح لتعزيز الشخصية الوطنية السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، المجلد التاسع عشر، ع (4)، ص ص 81-158.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2023م): https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps

الشهراني، سعد علي (2008م). مدخل إلى دراسة شخصية المملكة العربية السعودية. مجلة الجمعية التاريخية السعودية، جامعة الملك سعود، الرياض. المجلد التاسع، ع (18)، ص ص 209-272.

طعيمة، رشدي أحمد (2004م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي.

عاتي، عبير محمد (2021م). تعزيز قيم الانتماء في الشخصية السعودية وفق رؤية 2030، مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للدراسات الاجتماعية، ع (7)، ص ص 91-116.

العطوي، نورة، والسعدون، بتول (2021م). تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء برنامج تعزيز الشخصية الوطنية، رابطة التربويين العرب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (137)، ص ص 311-328.

عطيف، يحيى منصور (2021م). تقويم محتوى مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تعزيز الشخصية: دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، المجلد الخامس، ع (6)، ص ص 112-131.

عطية، محسن علي (2009م). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العنزي، صالح محمد (2009م). تأثير العولمة على الهوية الثقافية عند الشباب: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة بريدة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم عل الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، القصيم.

الفهمي، مرزوق مطر (2018م). تطوير إدارات الجودة الشاملة في التعليم العام في ضوء مبادرات رؤية المملكة *2030*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القاسم، وجيه، وعسيري، محمد (2015م). المناهج الدراسية في ضوء المناخات العالمية المعاصرة. مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

القرني، حسن عبد الله (2010م). مسؤولية المدرسة الثانوية في المحافظة على الهوية الإسلامية في ظل العولمة الثقافية: دراسة ميدانية على محافظة القنفذة التعليمية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. قسم التربية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي (2003م). معجم المصطلحات التربوي المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط3، عالم الكتب.

المصري، إيهاب، ومحمد، طارق (2013م). القيم

التربويـــة والأخلاقيـــة: مفهومهـــا، أسســـها، مصادرهـــا. مؤسســة طيبــة للنشــر.

مكتـب إدارة المبـادرات وتحقيـق الرؤيـة (2020م). برنامـــج تعزيـــز الشـــخصية الســـعودية، جامعـة أم القـرى.

الهاشـمي، عبـد الرحمـن، وعطيـة، محسـن (2011م). تحليـــل مضمـــون المناهـــج المدرســـية. دار الصفـاء.

هيئـة تقويـم التعليـم والتدريـب (1440ه). الإطـــار التخصصي لمجـــال تعلـــم اللغـــة العربيـــة.

وزارة التعليـم (2019م). إبـراز الشـخصية السـعودية فـي مناهـج التعليـم:
gf/Pages/news/ar/sa.gov.moe.www//:https

وزارة التربيـة والتعليـم (2007م). وثيقـــة منهـــج اللغـــة العربيـــة للمرحلتـــين الابتدائيـــة والمتوســـطة في التعليـــم العـــام. مركـز التطويـر التربـوي، الإدارة العامـة للمناهـج.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Aati, A. M. (2021). Promoting the values of belonging in the Saudi personality according to Vision 2030 (in Arabic). *Journal of Saudi Social Studies*, King Saud University, Saudi Society for Social Studies, (7), 91-116.

Abu Abaya, A. I. (2021). The role of faculty members at Shaqra University in developing the Saudi national personality among their students according to Vision 2030 (in Arabic). *Journal of Social Affairs*, 38(149), 155-194.

Abu Al-Ela, T. H., Keshi, E. A., & Al-Yazidi, S. R. (2017). *The natural and social environment of Saudi society* (in Arabic). Dar Al-Wafaa for the world of printing and publishing.

Al Manakhra, H., Asiri, M., & Al-Baqami, S. (2022). Analysis of the content of Arabic language textbooks for the joint first year of secondary school in light of the dimensions of the Saudi personality (in Arabic). *Journal of King Khalid University for Educational Sciences*, College of Education, 9(5), 206-233.

Al-Ahmar, A. S. (2014). *Textbook writing guide* (in Arabic). Publications of the Islamic Educational Scientific and Cultural Organization.

Al-Anzi, S. M. (2009). *The impact of globalization on the cultural identity of young people: a field study from the point of view of secondary school teachers in Buraidah* [Unpublished master's thesis] (in Arabic). Department of Sociology and Social Work, College of Arabic Language and Social Studies, Qassim University, Qassim.

Al-Atwi, N. & Al-Saadoun, B. (2021). Analysis of the content of the social studies curriculum for the sixth grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the National Personality Enhancement Program (in Arabic). *Association of Arab Educators, Arab Studies in Education and Psychology,* (137), 311-328.

Al-Bulahid, M. S. (2007). *The cultural identity of male and female secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia*. [Unpublished doctoral dissertation] (in Arabic). Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh.

Aldreij, M. et al. (2011). *Glossary of terms of curricula and teaching methods* (in Arabic). Arabization Coordination Office in the Arab World.

Al-Fahmy, M. M. (2018). *Developing comprehensive quality departments in public education in light of the Kingdom's Vision 2030 initiatives* [Unpublished doctoral dissertation] (in Arabic). Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Hamidi, H. & Al-Shaheen, G. (2019). Educational values in the content of Arabic language textbooks for primary school grades in the State of Kuwait (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (18), 351-418.

Al-Hashemi, A. & Attia, M. (2011). *Content analysis of school curricula* (in Arabic). Dar Alsafa.

Al-Hudaybi, A. et al. (2019). *Arabic language textbook design Standards* (in Arabic). Publications of King Abdullah Bin Abdulaziz International Center for Arabic Language.

Al-Jaber, A. H. (2021). The degree of integrating the values of the National Character Enhancement Program in the Sharia sciences curricula at the intermediate stage (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Qassim University, 14(3), 1556-1583.

Al-Khatib, S. A. (2011). *Culture and personality: an applied study of the Saudi national personality* (in Arabic). Egyptian Book House.

Al-Laqqani, A. & Al-Jamal, A. (2003). *Glossary of educational terms defined in curricula and teaching methods* (3rd ed., in Arabic), World of Books.

Al-Masry, I. & Muhammad, T. (2013). *Educational and moral values: their concept, foundations, and sources* (in

Arabic). Taibah Publishing Corporation.

Al-Qarni, H. A. (2010). *The responsibility of the secondary school of preserving the Islamic identity under cultural globalization: a field study on Al-Qunfudah Educational Governorate* [Unpublished doctoral dissertation] (in Arabic). Department of Education, College of Da'wah and Fundamentals of Religion, Islamic University, Madinah.

Al-Qasim, W. & Asiri, M. (2015). *Curricula in the light of contemporary global climates* (in Arabic). Al-Shaqri Library for Publishing and Distribution.

Al-Shahrani, S. A. (2008). An introduction to the study of the personality of the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Saudi Historical Society*, King Saud University, Riyadh. 9(18), 209-272.

Al-Subaie, A. M. (2019). A proposed vision to promote the Saudi national personality in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 (in Arabic). *Journal of the College of Education*, Kafr Alsheikh University, 19(4), 81-158.

Atif, Y. M. (2021). Evaluating the content of the Arabic language curricula in the intermediate stage in the light of the requirements of personality development: an analytical study (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, National Research Center in Gaza, 5(6), 112-131.

Atiya, M. A. (2009*). Modern curricula and teaching methods* (in Arabic). Dar Al Manahij for publication& distribution.

Education &Training Evaluation Commission (2019). The specialized framework for the field of learning the Arabic language (in Arabic).

Funder, D. (2016). *The personality puzzle*. Norton.

Hassan, H. M. (2012). The Saudi National Identity: Factors of its Emergence and Strength (in Arabic). *Journal of King Saud University*, College of Arts, 24(1), 1-15.

Initiatives Management & Vision Realization Office (2020). Saudi Personality Enhancement Program (in Arabic). Umm Al-Qura University.

Jennifer, P., & Shaobing, S. (2018). Peer motivational climate and character development: Testing a practitioner-developed youth sport model, *Journal of Adolescence, Volume 62*, pages 108-115.

Larsen, R. & Buss, D. (2017). *Personality: Domains of knowledge about human nature.* (6th ed). McGraw-Hill.

Linjawi, B. H. (1416). Contemporary Saudi Personality [Unpublished master's thesis]. King Abdulaziz University, College of Arts and Humanities, Jeddah.

Ministry of Education (2007). *Arabic language curriculum document for the primary and intermediate stages in general education* (in Arabic). Educational Development Center, General Administration of Curricula.

Ministry of Education (2019). Highlighting the Saudi personality in educational curricula (in Arabic). https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/gf

Saudi Vision 2030 (2023) (in Arabic). https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/

Senha, E. (2007). *Core curriculum guide for strengthening morals and values education in educational institution in Trinidad and Tobago*. Trinidad &Tobago: Ministry of Education Press.

Tawfiq, B. M. (2019). Values and their importance in the educational curricula (in Arabic). *Journal of Arts*, University of Baghdad, (129), 263-294.

The National Portal (2020). Saudi Council of Economic Affairs and Development (in Arabic). https://www.saudi.gov.sa

Toaima, R. A. (2004). *Content analysis in humanities* (in Arabic). Dar Arab Thought.

Wenstop, F., & Myrmel, A. (2006). *Structuring organizational value statements. Management Research News*, 29(11), 673-683.

Zahran, H. A. (2003). *Social Psychology* (in Arabic). International Printing Company.

ما رجَّحه الزجاجي من أعاريب القرآن الكريم: دراسة وصفيَّة

موسى بن ناصر الموسى (*)
جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1444/2/5هـ، وقبل للنشر في 1444/3/22هـ)

ملخَّص البحث : مدار البحث حول الآيات القرآنية التي أورد أبو القاسم الزجاجي خلافًا في إعرابها بين أئمة النحو المتقدمين ثم رجَّح واحدًا أو أكثر من تلك الأعاريب، ويشمل ذلك ترجيحاته التي أوردها بصيغة الجزم مخطِّئًا الأعاريب الأخرى، أو التي ذكرها على سبيل الاختيار والتفضيل.
وتتلخص مهمة الباحث في استعراض أقوال المعربين في المواضع التي تناولها الزجاجي بالترجيح؛ حيث يقوم باستقصاء الأقوال الواردة في تلك المواضع، ومناقشة حجج وأدلة المعربين، والموازنة بين الأقوال، وصولًا إلى تقييمها واختيار ما يظهر له أنَّه صوابٌ منها، ومن ثَمَّ معرفة إلى أي مدى كان محقًّا في ترجيحاته. وقد ظهر الزجاجي في غالب ترجيحاته متأثرًا بالمدرسة البصرية، ولم يمنعه ذلك من اختيار رأي غيرهم حين يترجح عنده صوابه، كما تنوعت علل الترجيح عنده بين ما يعتمد فيه على القياس، وما يعتمد فيه على السماع، وما يراعي فيه دلالات الآيات وسياقاتها.

كلمات مفتاحية: إعراب، آية، توجيه، تأويل، تفسير

*****

What Al-Zajjaji gave preference to out of the noble Qur'an parsings

Mousa Nasser Hamad Almousa (*)
Majmaah University

(Received 1/9/2022, accepted 18/10/2022)

Abstract: This research is about the Quran verses that Abu Al Qasim Al-Zujaji indicated disagreements and differences in the way they were parsed by the advanced imams of grammar, showing the verses' parsing that he considered the most suitable. The preferences that he believed to be the only true and correct are mentioned as well as all the other ways of parsing that he considered wrong and the ones that he mentioned as examples of selection and preference. The researcher's role was to review the parsers' opinions about the issues that Al-Zujaji considered right and prefer them to others. The researcher investigated the sayings mentioned on those issues, discussed parsers' proofs, compared opinions, and finally assessed them and selected the ones that appeared to be right to know to what extent he was reasonable in his preferences. In most of his preferences, Al-Zujaji seemed to be influenced by the school of Basrah, but this didn't hinder him from choosing other opinions if they proved to be correct. Moreover, the reasons behind his preferences varied; some reasons depended on measuring, some on hearing, and some depended on the meanings of the Quran verses and their contexts.

keywords: Parsing, Verse, Directing, Interpretation, Explanation

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة المجمعة.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor in the Department of Arabic Language in Majmaah University.

DOI: 10.12816/0061564

e-mail: showwalah@hotmail.com

مقدِّمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وبعد:

يعدُّ القرآن الكريم مصدرًا أساسًا من مصادر السماع التي اعتمد عليها أئمة النحو في تأسيس علم النحو وصياغة قواعده، ومن هذا المنطلق اعتنى علماء النحو الأوائل عناية فائقة بالقرآن الكريم، وأصبح القرآن الكريم ميدانًا خصبًا للدراسات النحوية والصرفية واللغوية، حتى أضحى النحو والتفسير صنوانِ يسيران جنبًا إلى جنب، ولا تكاد تجد إمامًا من أئمة النحو إلا وله كتابٌ في تفسير معاني القرآن، وشرح غوامضه، وتوجيه إعراب قراءاته، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر، الكسائي والأخفش والفراء والزجاج والنحاس والفارسي وابن جني والزمخشري والأنباري والعكبري وغيرهم.

وأبو إسحاق الزجاجي واحدٌ من أئمة النحو المتقدمين المشار إليهم بالبنان، ويكفي لتبيان منزلته الرفيعة في هذا الميدان كونه صاحب كتاب الجمل الذي حظي باهتمام النحويين، وتلقوه بالرضا والقبول، وتعاقبت عليه الشروح بدءًا من القرن الذي ظهر فيه الكتاب وحتى القرن الثامن، وعلى أيدي علماء نحويين كبار؛ كابن بابشاذ وابن خروف وابن عصفور وابن أبي الربيع وابن هشام.

ونظرًا لأنَّ الزجاجي قد أولى الشواهد القرآنية عناية فائقة في كتبه النحوية، ولأنَّه ليس له كتاب مستقل في إعراب القرآن الكريم يمكن من خلاله الوقوف على جهوده في إعرابه برزت الحاجة إلى تلمُّسِ اختياراته وترجيحاته الإعرابية في تراثه النحوي، وذلك من خلال كتبه المطبوعة، وقد حاول الباحث استقصاء المواضع التي نصَّ فيها الزجاجي على الترجيح فيما وقف عليه من كتبه المطبوعة، ووجد تلك الترجيحات منحصرة في ثلاث عشرة آية، ومبثوثةً في كتب الزجاجي: اللامات، واشتقاق أسماء الله الحسنى، ومجالس العلماء، وأخبار أبي القاسم الزجاجي.

والله ولي التوفيق.

أولاً: أهمية الموضوع وسبب اختياره

تكمن أهمية الموضوع في كونه يتناول جانبًا مهمًّا لواحد من أشهر النحويين في عصره، برزت شهرته من خلال كتبه النحوية واللغوية المتنوعة، وهذا الجانب هو إعراب القرآن، الذي ليس للزجاجي فيه مؤلف مستقل، كأكثر النحويين المتقدمين، ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث في إلقاء الضوء على هذا الجانب، وجمع ما تفرَّق في كتبه من اختياراته وتوجيهاته لإعراب القرآن.

ثانيًا: مشكلة البحث

تدور مشكلة البحث حول ما رجَّحه الزجاجي

من أعاريب القرآن الكريم؛ إذ يسعى الباحث إلى جمع أشتات تلك الأعاريب من كتبه المتفرَّقة، وتناولها بالدراسة والتحليل، وصولًا إلى تقويم آرائه واختياراته وترجيحاته، وإبراز جوانب القوة والضعف فيها.

ثالثًا: أهداف البحث

1- تتبع وجمع ما أورده الزجاجي من أقوال العلماء في أعاريب القرآن في المواضع التي يرجح فيها.
2- دراسة تلك الأعاريب والأقوال وغيرها من الأقوال المتعلقة بالمسألة ممَّا لم يتعرَّض له الزجاجي، وتقويمها.
3- دراسة آراء الزجاجي وترجيحاته وتقويمها.
4- ترجيح ما يراه الباحث من الأعاريب.

رابعًا: منهج البحث

اتبع الباحث المنهج الوصفي، من خلال استقراء أعاريب القرآن التي تناولها الزجاجي، وتحليلها، ومن ثَمَّ تقويمها والموازنة بينها، وصولًا إلى اختيار ما يراه راجحًا منها.

وقد قصر الباحث دراسته على الأعاريب التي ذكر فيها الزجاجي خلافًا بين المعربين، ثَمَّ اختار ما يراه راجحًا منها.

وقد قسم الباحث الدراسة إلى مبحثين؛

المبحث الأول: مواضع الترجيح عند الزجاجي.

المبحث الثاني: الزجاجي ومنهجه في الترجيح.

خامسًا: الدراسات السابقة

لم يقف الباحث على دراسة تتناول جمع ما رجَّحه الزجاجي من أعاريب القرآن، ووقف على ثلاث دراسات ذوات صلة به، وهي:

أولًا: بحث بعنوان (مسائل في النحو والقراءات وموقف الزجاجي منها في كتابه الأمالي) للباحثة الدكتورة فاطمة راشد الراجحي، منشور في مجلة كلية الآداب، بجامعة المنصورة، العدد الرابع والعشرون، الجزء الأول، في شهر يناير، 1999م.

وقد قامت الباحثة بدراسة الآيات التي تناولها الزجاجي في كتاب الأمالي، وهي إحدى عشرة آية، منها آية واحدةٌ تقع ضمن نطاق هذا البحث.

ثانيًا: بحث بعنوان (التوجيه النحوي للشاهد القرآني في كتاب اللامات للزجاجي) للباحث الدكتور علي أنفال رشاد، منشور في مجلة مركز دراسات الكوفة، بجامعة الكوفة، المجلد التاسع، العدد الثاني والثلاثون، في شهر مارس، 2014م.

وقد جاء البحث دون تقسيمات لفصول أو مباحث، بل استعرض فيه الباحث بشكل سردي مجموعة من الشواهد القرآنية التي كان للزجاجي فيها توجيه إعرابي، وتناولها بالدراسة.

وكان من ضمن ما تناول بالدراسة آيتان داخلتان ضمن نطاق هذا البحث.

ثالثًا: بحث بعنوان (أبو القاسم الزجاجي وأثره في الدرس القرآني) للباحث الدكتور عبد الرحمن بن صالح بن سليمان المحيميد، منشور في مجلة العلوم الشرعية بجامعة القصيم، المجلد العاشر، العدد الثالث، في شهر مارس من العام 2017م.

وخصص الباحث الفصل الثاني للحديث عن أثر أبي القاسم الزجاجي في الدرس القرآني، وقسَّمه إلى ستة مباحث، تحدث في الأول منها عن أثر أبي القاسم الزجاجي في علم التفسير، وفي الثاني عن أثره في علم معاني القرآن، وفي الثالث عن أثره في علم القراءات، وفي الرابع عن أثره في علم إعراب القرآن، وفي الخامس عن أثره في علم لغات القرآن، وفي السادس عن أثره في علم مشكل القرآن.

وقد نقل في المبحث الأول كلام الزجاجي في آيتين داخلتين ضمن نطاق البحث، كما نقل في المبحث الثالث كلامه عن آيتين أيضًا، وفي المبحث الرابع نقل كلامه عن آية واحدة، وكان نقله لتلك النصوص على سبيل الاستشهاد لأثر الزجاجي، دون أن يتناول أيًّا منها بالدراسة أو التقويم.

المبحث الأول: مواضع الترجيح عند الزجاجي

1-قوله تعالى: (مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ) [الفاتحة 3]:

قال الزجاجي: «ومَنْ قرأ (مِلِكِ يَوْمِ الدِّينِ)[1] فتأويله على وجهين:

أحدهما: أن يكون تأويله: يملك يومَ الدين، فيكون الفعل واقعًا على اليوم نفسه.

والآخر: أن يكون تأويله: يملك في يوم الدين، أي: يملك سائر الأشياء في يوم الدين...

والوجه الأول أمَسُّ بالعربية، وأنفذُ في طرقها»[2].

والخلاف في الإعراب هنا مبنيٌّ على الاختلاف في تفسير المعنى المراد، فإن كان المراد أنَّ الله -عزَّ شأنه- يملك يومَ الدين كما يملك سائر الأشياء كان الإعراب على التأويل الأول.

وإن كان المعنى المراد أنَّ الله – سبحانه- يملك سائر الأشياء في يوم الدين كان الإعراب على المعنى الثاني.

والتفسير الثاني هو الأشهر في كتب المفسرين والنحويين، ونسبه الطبري[3]إلى ابن عباس، وبه قال الزجاج[4]، وعليه وجَّه إعرابَ الآية مكيٌّ[5]، والزمخشري[6]، وابن عطية[7]، والعكبري[8]، وابن يعيش[9]، وأبو حيان[10].

1. بإثبات الألف، وهي قراءة عاصم والكسائي، وقرأ باقي السبعة بغير ألف. انظر: السبعة 104.

2. اشتقاق أسماء الله 44.
3. تفسيره 150/1.
4. معاني القرآن وإعرابه 47/1.
5. مشكل إعراب القرآن 68/1.
6. الكشاف 9/1.
7. المحرر الوجيز 70/1.
8. التبيان 6/1.
9. شرح المفصل 46/2.
10. البحر المحيط 40/1.

وأمَّا التفسير الأول فنسبه الفارسي إلى ابن السراج؛ إذ يقول: «قال: وللمختار لـ (مالك) أن يقول: قرأت: چٹچ؛ لأنَّ المعنى: يملك يوم الدين، وهو يوم الجزاء، ولا يملك ذلك اليوم أن يأتي به ولا سائر الأيام غير الله سبحانه»[1].

وعلى هذا المعنى الذي قاله ابن السراج يكون (اليوم) مفعولًا به على الحقيقة، كما في قوله تعالى: ﴿وَاتَّقُوا يَوْمًا تُرْجَعُونَ فِيهِ إِلَى اللَّهِ﴾ [البقرة 281]، وليس ظرفًا اتُّسِعَ فيه.[2]

وفي وَصْفِ الزجاجي هذا الوجه بأنَّه «أمَسُّ بالعربية، وأنفذُ في طرقها» إشارة إلى سلامته من الإشكال الذي يترتب على الأخذ بتوجيه الجمهور؛ لأنَّ (مالك) في الآية صفة للفظ الجلالة (الله)، وتقدير الظرفية يوجب أنْ تكون الإضافة لفظية؛ لأنَّ زمان يوم القيامة في المستقبل، والمضاف في الإضافة اللفظية نكرة، فلا يصحُّ أن يقع وصفًا للمعرفة، كما هو مقرَّر في قواعد النحو[3]، وأمَّا على التوجيه الذي ارتضاه الزجاجي فإنَّ الإضافة فيه على معنى اللام، وعلى هذا فهي من قبيل الإضافة المعنوية التي يكتسب فيها المضافُ التعريفَ من المضاف إليه، وبهذا تتحقق المطابقة في التعريف بين النعت والمنعوت، ويزول الإشكال[4].

وقد تنبَّه بعض القائلين بالظرفية لهذا الإشكال، وتأولوه بأحد تأويلين:

الأول: أنَّ زمان الملك في يوم الدين بالنسبة لله تعالى زمانٌ مستمرٌّ يشمل الأزمنة الثلاثة، كما في قولهم (زيدٌ مالك العبيد) وأمثاله ممَّا يكون الموصوف فيه معروفًا بالوصف دون تقييدٍ بزمن معيَّن، وعلى هذا فالإضافة فيه معنوية لا لفظية[5].

الثاني: أنَّ الزمن فيه ماضٍ على سبيل الحكاية، كما في قوله تعالى: ﴿وَنَادَىٰ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ﴾[الأعراف 44]، وأشباهه، ويؤيد ذلك قراءة[6]:(مَلَكَ يومَ الدين)[7]، وعلى هذا فالإضافة أيضًا معنوية، وليست لفظية.

وتأوَّله العكبري[8] بأن تكون (مالك) بدلًا لا صفة، وضُعِّفَ بأنَّ البدل في المشتقات نادرٌ[9].

وممَّا يقوِّي هذا الرأيَ موافقته لشواهد قرآنية أخرى يتعيَّن فيها معنى الظرفية[10]، كقوله

1. الحجة 111/1.
2. انظر: المحرر الوجيز 70/1، والبحر المحيط 40/1.
3. انظر: الكتاب 6/2، 17، والمقتضب 298/4، والأصول 31/2، والإيضاح العضدي 286/1، والخصائص 21/2، والتوطئة 179، والتسهيل 167.
4. انظر: أمالي ابن الحاجب 387/1، وشرح المقدمة الكافية 595/2، وشرح الكافية للرضي 892/2/1-894.
5. انظر: الكشاف 9/1، والبحر المحيط 38/1.
6. تنسب لعلي بن أبي طالب وأنس بن مالك وجبير بن مطعم ويحيى بن يعمر وأبي حنيفة، وغيرهم. انظر: إعراب ثلاثين سورة 23، والمحرر الوجيز 68/1، والبحر المحيط 36/1، ومعجم القراءات 8/1.
7. انظر: الكشاف 9/1، ومغني اللبيب 640/5، والدر المصون 50/1-51.
8. انظر: التبيان 6/1.
9. انظر: البحر المحيط 38/1، والدر المصون 51/1.
10. انظر: الحجة للفارسي 111/1.

تعالى: (لِّمَنِ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ۖ)[غافر 16]، وقوله تعالى:(وَالْأَمْرُ يَوْمَئِذٍ لِّلَّهِ)[الانفطار 19].

ويقوِّي الرأي الذي اختاره الزجاجي -بالإضافة إلى سلامته من الإشكال- أنَّه لا حاجة معه للتقدير، وأمَّا القول بالظرفية فمُحْوِجٌ إلى تقدير مفعولٍ لاسم الفاعل (مالك)؛ لأنَّ المفعول على هذا القول محذوفٌ؛ لدلالة الكلام عليه[1].

2-قوله تعالى: (وَجَعَلَ مِنْهُمُ الْقِرَدَةَ وَالْخَنَازِيرَ وَعَبَدَ الطَّاغُوتَ ۚ)[المائدة 60]:

أورد الزجاجي احتجاج ابن الأنباري[2] بقراءة حمزة[3]: چوعَبُدَچ -بضمِّ الباء- على أنَّها جاءت على معنى المبالغة، كما في قولهم: (رجلٌ فَطُنٌ وحَذُرٌ)، وردَّه بأنَّه «غير معروف في كلام العرب في (فَعْلٍ) -بإسكان العين- أنْ تُضَمَّ للمبالغة، إنَّما يقال ذلك فيما جاء على (فَعِلٍ) للمبالغة، نحو (رجلٌ حَذِرٌ وحَذُرٌ، ويَقِظٌ ويَقُظٌ، ونَدِسٌ ونَدُسٌ، وفَطِنٌ وفَطُنٌ)، وهو كثير جدًّا، فأمَّا (فَعْلٌ) فلا تُضَمُّ عينُه البتَّة، لا يقال: (نَدْبٌ ونَدُبٌ، وعَمْرٌ وعَمُرٌ، وصَعْبٌ وصَعُبٌ، وضَخْمٌ وضَخُمٌ)، وكذلك ما أشبهه، لم يُسْمَعْ مِنْ هذا شيءٌ البتَّة، فيكون (عَبُدٌ) ملحقًا به»[4].

اختلف النحويون في تأويل قراءة حمزة چوعَبُدَچ -بضم الباء- على أقوال:

الأول[5]: أنَّ المراد (وعَبْدَ)، ثم ضمَّ الباء للمبالغة، كما في (حَذُرٍ) و(فَطُنٍ)، دلالةً على أنَّه بلغ الغاية في طاعة الشيطان والتذلل له[6].

واحتجَّ القائلون به[7] بقول الشاعر[8]:

أَبَنِي لُبَيْنَى إنَّ أُمَّكُمُ

أَمَةٌ وإنَّ أباكُمُ عَبُدُ

وردَّه الزجاجي[9] بقوله: «وأمَّا رواية الفراء: (وإنَّ أباكُمُ عَبُدُ) -بضم الباء- فإنَّما أُنْشِدَ في الوقف، قال البصريون: العرب قد تَثْقُلُ في الوقف حركةَ آخِرِ الحرف إلى ما قبله، فيقولون: (هذا عَبُدْ وبَكُرْ) في حال الوقف خاصة، فإذا وصلوا رجعوا إلى القياس[10]، وعلى مِثْلِ ذلك

1. انظر: الحجة للفارسي 126/1، ومشكل إعراب القرآن 69/1، والمحرر الوجيز 70/1.
2. الزاهر 479/1.
3. وحده، وقرأ البقية بفتح الباء. انظر: السبعة 246.
4. مختصر الزاهر 214.
5. () أورد الفراء في معانيه 314/1 هذا التأويل معلَّقًا ذلك بالورود، ونسبه ابن جني في المحتسب 215/1 إلى الأخفش، وليس في معاني القرآن، وإليه ذهب الزجاج في معاني القرآن وإعرابه 188/2، والنحاس في معاني القرآن 331/2، والفارسي في الحجة 237/3، وابن جني في المحتسب 215/1، ومكي في مشكل إعراب القرآن 231/1، والزمخشري في الكشاف 348/1-349، وابن عطية في المحرر الوجيز 211/2، والعكبري في التبيان 448/1، والفخر الرازي في مفاتيح الغيب 32/12، والقرطبي في تفسيره 235/6، وأبو شامة في إبراز المعاني 432، والسمين الحلبي في الدر المصون 327/4.
6. انظر: معاني القرآن وإعرابه 188/2، والحجة للفارسي 237/3.
7. ممن احتجَّ به ابن الأنباري في الزاهر 479/1، والزمخشري في الكشاف 349/1، وابن عطية في المحرر الوجيز 212/2، وأبو زرعة في حجة القراءات 231، وأبو شامة في إبراز المعاني 432.
8. هو أوس بن حجر، كما في ديوانه 21، وإليه عزي في تهذيب اللغة 234/2، والصحاح 503/2 (عبد)، واللسان (عبد)، وورد بلا نسبة في معاني القرآن للفراء 315/1، وتفسير الطبري 542/8.
9. مختصر الزاهر 214.
10. انظر: الكتاب 179/4-181، والقوافي للأخفش 94-95،

أنشدوا هذا البيت: (وإنَّ أباكُمُ عَبُدُ)، قالوا: إنَّما أراد: إنَّ أباكُمُ عَبْدُ، فنقلَ ضمَّةَ الدالِ إلى الباء للوقف، فإذا وَصَلَ قال: (عَبْدٌ)، فاعلم، لا يجوز غيرُ ذلك، ومِثْلُهُ قول الآخر[1]:

عَلَّمَنا إخْوانُنا بَنُو عِجْلْ

الشَّغْزَبِيَّاتِ وأخْذًا بالرِّجِلْ

وهذا مشهورٌ عندهم»[2]

وحجَّةُ الزجاجي هنا مُلْبِسَةٌ؛ لأنَّ قافية البيت مضمومة، ونَقْلُ الحركة الذي تحدَّث عنه الزجاجي يكون في حال الوقف، كما في البيت الآخر الذي أورده في آخر كلامه، وكما في البيت الذي استشهد به سيبويه[3]:

عَجِبْتُ والدَّهْرُ كثيرٌ عَجَبُهْ

مِنْ عَنَزِيٍّ سَبَّنِي لَمْ أضْرِبُهْ(4)

وهنا أمامنا احتمالان لتوجيه عبارة الزجاجي:

إمَّا أنَّه كان يظنُّ قافية البيت ساكنة، وهذا مستبعد؛ لأنَّ قافية الأبيات مضمومة، والتسكين أيضًا يكسر البيت.

وإمَّا أنَّ مراده بقوله: «فإذا وَصَلَ قال: (عَبْدٌ)»: فإذا وصلَ قال: (عَبُدُ) بضم الباء، أي: أنَّ الشاعر أراد الوقف فنقل الحركة وقال: (عَبُدْ)، ثم وصل مع بقاء النقل فقال: (عَبُدُ).

وهذا أيضًا بعيدٌ؛ لأنّ الوارد عنهم النقل حال الوقف لا الوصل، كما أنَّ الكلمة ضُبِطَتْ في هذا الموضع من مختصر الزاهر بإسكان الباء، ويؤكد بُعْدَ هذا الاحتمال أيضًا قول الزجاجي قبلها: «فإذا وصلوا رجعوا إلى القياس»، فالذي يبدو أنَّ مراده بالعودة إلى القياس: العودة بالكلمة إلى حالها قبل النقل، وحالها قبل النقل بإسكان الباء لا بضمِّها.

والذي يظهر أنَّ ضمَّ الباء في البيت لا صلة له بنقل الحركة، بل مردُّه إلى الضرورة، وبيان ذلك أنَّ الأبيات من البحر الكامل، وعروضها حذَّاءُ، والعروض الحذَّاء لها ضربان، الأول مثلها، والثاني أحذُّ مضمرٌ[5]، والضرب في سائر أبيات أوسٍ أحَذُّ مثل العروض، وتفعيلته (مُتَفا) بتحريك الثاني، فلو جاء بكلمة (عَبْدٍ) على أصلها بإسكان الباء لانتقل إلى الضرب الثاني المضمر، وبهذا يكون قد أدخل ضَرْبًا على ضَرْبٍ، وخالف بقية الأبيات في التزام تحريك ما قبل آخر الروي، وهذا ما اضطرَّ الشاعر إلى تحريك الباء لإقامة الوزن.

وهذا لا يجوز إلا في ضرورة الشعر، يؤيد ذلك أنَّ الفراء حين استشهد بهذا البيت عقَّبَ قائلًا: «وهذا في الشعر يجوز لضرورة القوافي، فأمَّا

والأصول 284/2، والمحلى 182، وسر صناعة الإعراب 389/1-390، والمفصل 455، وشرح الجمل للزجاجي 436/2.

1. ورد البيت بلا نسبة في: نوادر أبي زيد 205، والخصائص 325/2، والمحكم 76/6، والإنصاف 604/2، واللسان (عجل).
2. مختصر الزاهر 214-215.
3. الكتاب 180/4.
4. لزياد بن الأعجم، كما في شعره 45، وبلا عزو في: الكامل 162/2، وما يجوز للشاعر في الضرورة 286، وشرح المفصل لابن يعيش 70/9.
5. انظر: العروض لابن جني 92.

فـي القـراءة فـلا»[1].

وممَّـا يرجِّـح أنَّ مـراد الفـراء بالضـرورة ما سـبقت الإشـارة إليـه مـن المزاوجـة بيـن ضربَـي الكامـل أنَّ الجوهـري علَّـل ذلـك بقولـه: «لأنَّ القصيـدة مـن الكامـل، وهـي حَـذَّاء»[2]

وأمَّـا نَقْـلُ الحركـة الـذي عنـاه الزجاجـي فيجـوز فـي الضـرورة وغيرهـا، ولذلـك مثَّـل لـه سـيبويه بقولهـم: (ضَرَبَتُـهْ) و(اضْرِبُـهْ)، وقـال عنـه السـيرافي بعـد أن أورد شـاهدًا لـه: «فليـس مـن هـذا [يعنـي مـن الضـرورة]، إنَّمـا هـو مـن بـاب إلقـاء حركـة الحـرف الآخِـر علـى السـاكن الـذي قبلـه، وهـو جيِّـدٌ بالـغٌ فـي الـكلام والشـعر، كقولـك: (مـررتُ بِبَكِـرْ)، وهـذا بَكُـرْ»[3]، وقـال عنـه ابـن جنـي: «وهـذا واسـعٌ عنهـم كثيـر»[4].

الثانـي[5]: أنَّـه لغـةٌ فـي (عَبْـدٍ)، كمـا يقـال: (سَـبْعٌ وسَـبُعٌ)، و(فَـرْدٌ وفَـرُدٌ).

ولـم يقـف الباحـث فـي كتـب اللغـة علـى مـا يؤيـد هـذا القـول.

الثالث[6]: أنَّه جمعُ عَبْدٍ.

وقـد أجـازه الزجاجـي، وقيَّـده بقولـه: «علـى غيـر قيـاس».

ولـم يقـف الباحـث فـي كتـب اللغـة علـى مـا يؤيـد هـذا القـول، بـل إنَّ الجوهـري نقـل عـن الأخفـش قولـه: «وليـس هـذا بجمـعٍ؛ لأن (فَعْـلًا) لا يُجْمَـعُ علـى (فَعُـلٍ)»[7]، كمـا نقـل ذلـك الزجـاج[8] عـن بعـض أهـل العلـم، ونـصَّ عليـه الفارسـي[9].

الرابـع: أنَّـه اسـمٌ موضـوعٌ للجمـع علـى غيـر لفـظ الواحـد، كمـا جُمِـعَ (البَلْصُـوص) علـى (البَلَنْصـى) علـى غير قيـاس[10].

وقـد أجـاز الزجاجـي هـذا الوجـه أيضًـا، ولـم يقـف الباحـث علـى قائـلٍ بـه غيـره، كمـا لـم يقـف علـى هـذا الاسـم فـي كتـب اللغـة.

والـذي دفـع الزجاجـيَّ إلى إجـازة القوليـن الأخيريـن -مـع مـا يظهـر فيهمـا مـن ضعـف- أنَّـه لـم يرتـضِ القـول الأول الـذي قـال بـه جمهـور النحوييـن، وحجَّتـه فـي ذلـك أنَّ الضـم للمبالغـة لـم يُعْـرَفْ إلا فـي مكسـور العيـن، كـ (حَـذِرٍ) و(فَطِـنٍ)، كمـا تقدَّم فـي كلامـه، وفـي هـذا نظـر؛ لأنَّ جملـة مـن أئمـة النحـو -كالأخفـش والزجـاج والنحـاس والفارسـي وابـن جنـي والزمخشـري- قـد ارتضـوا هـذا الوجـه ووجَّهـوا عليـه قـراءة حمـزة، ومـن المسـتبعد ألا يكـون لهـم معتمـدٌ فـي ذلـك، ولـذا فـإنَّ هـذا الوجـه

1. معاني القرآن 315/1. وينظر: ما يجوز للشاعر في الضرورة 202 وما بعدها.
2. الصحاح 503/2 (عبد).
3. ما يجوز للشاعر في الضرورة 62.
4. سر صناعة الإعراب 390/1.
5. هـذا قـول الثعلبـي فـي الكشـف والبيـان 415/11-416، والبغـوي فـي معالـم التنزيـل 75/3.
6. قال به ابن خالويه في الحجة في القراءات السبع 133.
7. الصحاح 503/2 (عبد).
8. معاني القرآن وإعرابه 187-188.
9. الحجة 237/3.
10. نقـل الأزهـري فـي تهذيـب اللغـة 272/12 عـن ابـن الأعرابـي: «البلصـوص طائـر، ويجمـع البلنصـى علـى غيـر قيـاس». وينظـر: الصحـاح 1030/3 (بلـص).

يبدو أقرب الوجوه للصواب، والله أعلم.

3-قوله تعالى: (وإن كَانَ مَكْرُهُمْ لِتَزُولَ مِنْهُ الْجِبَالُ) [إبراهيم 46]:

قال الزجاجي: «قرئ بكسرِ اللام ونَصْبِ الفعل[1] على أن تكون (إنْ) على مذهب البصريين مخفَّفةً من الثقيلة، وتكون اللام بمعنى (كي)، وقال بعضهم: يجوز أن تكون (إنْ) نافيةً بمعنى (ما) التي تكون جحدًا، كأنه: ما كان مكرهم لتزول منه الجبال؛ استحقارًا بمكرهم من أن تزول منه الجبال، وهذا جيِّدٌ في المعنى، إلا أنَّه ضعيفٌ في العربية؛ لأنَّ اللام لا تدخل على (إنْ) إذا كانت نافية»[2].

في إعراب الآية على قراءة الجمهور بكسر اللام ونصبِ الفعل بعدها ثلاثة مذاهب:

الأول: مذهب الجمهور[3]، وهو أن تكون (إنْ) نافيةً بمعنى (ما)، واللام لام الجحود، والفعل بعدها منصوبٌ بـ (أنْ) المقدَّرة وجوبًا.

الثاني: أن تكون (إنْ) مخفَّفةً من الثقيلة، واللام لام (كي)، وهذا ما رجَّحه الزجاجي فيما يظهر من كلامه، وعليه ظاهر كلام الزمخشري[4]، وأجازه ابن عطية[5] والعكبري[6]، وبه جزم أبو حيان[7].

الثالث: أنَّ (إنْ) شرطيَّةٌ، والجواب محذوفٌ، والتقدير: وإن كان مكرهم معدًّا لإزالة أشباه الجبال الرواسي فالله مجازيهم بمكرٍ هو أعظم منه، وإلى هذا القول ذهب ابن هشام[8]، وتبعه الأشموني[9]، وقوَّاه السمين الحلبي[10].

ومن الواضح أن دلالة الآية تختلف باختلاف هذه الأقوال، فالمعنى في الرأي الأول على استحقار المكر وأنَّه ما كان لتزول منه الجبال، وأمَّا في الرأي الثاني فالمعنى على تعظيم المكر وشدَّته وأنَّه يزيل الجبال لقوَّته[11]، وكذلك المعنى أيضًا في القول الثالث، فهو وإن كان بصيغة الشرط إلا أن فيه دلالة على تعظيم مكرهم وتهويله[12].

ومما يقوِّي القول الثاني أنَّه جاء موافقًا في معناه لقراءة الكسائي[13] بفتح اللام ورفعِ الفعل:

1. هي قراءة السبعة عدا الكسائي. انظر السبعة 363.
2. اللامات 160.
3. ممَّن قال به الفراء في معاني القرآن 79/2، وأبو عبيدة في مجاز القرآن 156/2، والزجاج في معاني القرآن وإعرابه 166/3، والطبري في تفسيره 726/13، والنحاس في إعراب القرآن 372/2، والأزهري في معاني القراءات 64/2، والفارسي في الحجة 343/3، وابن خالويه في الحجة 203-204، وأبو زرعة في حجة القراءات 379، ومكي في مشكل إعراب القرآن 407/1، والبغوي في معالم التنزيل 360/4، والفخر الرازي في مفاتيح الغيب 114/19، وابن الحاجب في أماليه 260/1.
4. الكشاف 307/2.
5. المحرر الوجيز 346/3. وينظر: حاشية الخفاجي 70/5.
6. التبيان 774/2.
7. البحر المحيط 454/6.
8. مغني اللبيب 167/3-168.
9. شرح الألفية 294/3.
10. الدر المصون 126/7-127.
11. انظر: الحجة للفارسي 343/3، والكشاف 307/2، والمحرر الوجيز 346/3، والبحر المحيط 455/6.
12. انظر: الدر المصون 127/7.
13. السبعة 363.

چلَتَزولُ منه الجبال چ.

وقد حاول ابن الحاجب الجمع بين ما يبدو من تناقض في المعنى بين قراءة الكسائي التي جاءت على معنى إثبات زوال الجبال وقراءة الجمهور التي جاءت –وفق رأيه بكون (إنْ) نافية- على معنى نفي زوالها بأنَّ المراد بالجبال على قراءة الكسائي الأمور العظام التي لم تبلغ مبلغ المعجزات، وأما على قراءة الجمهور فالمراد بها المعجزات العظام، كالقرآن وغيره، «وعلى هذا التأويل لم يجئ النفي والإثبات باعتبار واحد، وإذا لم يكونا باعتبار واحد فلا تعارض بين القراءتين»[1].

واحتجَّ الزجاجي في سياق تضعيفه لقول من يرى أنَّ (إنْ) نافية بأنَّ (اللام) لا تدخل على (إنْ) إذا كانت نافية، وبهذا أيضًا ضعَّفه ابن هشام[2].

وممَّن حكم بعدم جواز دخول اللام على (إنْ) النافية أبو حيان[3] والسيوطي[4]والفاكهي[5]، وذكر الشيخ يس[6] أنَّ في المسألة خلافًا قويًّا، وأشار المرادي[7] لهذا الرأي بصيغة (قيل) دون أن يسمِّي قائله، وردَّه؛ مرجِّحًا مساواة (إنْ) لـ (ما) و(لم) في جواز دخول اللام عليهما.

وزاد ابن هشام[8] -ووافقه الأشموني[9] والخضري[10]- وجهًا آخر للتضعيف، وهو اختلاف فاعلي (كان) و(تزول).

وقد أشار السهيلي إلى وجوب أن يكون مرفوع الفعل الذي بعد لام الجحود ضميرًا عائدًا إلى اسم (كان)؛ إذ يقول: «وأما الفرق الخامس بين اللامين فهو أنَّ الفعل بعد لام الجحود لا يكون فاعله إلا عائدًا على اسم (كان)، وما بعدها في موضع الخبر عنه، فلا تقول: (ما كان زيدٌ ليذهب عمرو) كما تقول: (جاء زيدٌ ليذهب عمرو، أو: لتذهبَ أنت)، ولكن تقول: (ما كان ليذهب) و: (ما كنتُ لأفعل)»[11]. كما أشار إلى امتناع ذلك أبو حيان[12] وناظر الجيش[13].

وردَّه المرادي بقوله بعد استدلاله بالآية على جواز وقوع لام الجحود بعد (إنْ): «وفي هذه الآية ردٌّ على مَنْ زعمَ أنَّ الفعل بعد لام الجحود لا يَرفع إلا ضميرَ الاسم السابق»[14].

والذي يظهر أنَّ الزجاجي لم يكن موفَّقًا في

1. الأمالي 261/1.
2. مغني اللبيب 167/3.
3. التذييل والتكميل 282/15، والارتشاف 1656/4
4. الهمع 298/2.
5. مجيب الندا 125.
6. حاشيته على مجيب الندا 174/1.
7. الجنى الداني 116.
8. مغني اللبيب 167/3.
9. شرح الألفية 294/3.
10. حاشيته على شرح ابن عقيل 113/2.
11. نتائج الفكر 139.
12. ارتشاف الضرب 1661/4.
13. تمهيد القواعد 4264/8.
14. توضيح المقاصد 1244/4.

تضعيفه إعراب (إنْ) نافيةً، وذلك للأسباب الآتية:

أولًا: مخالفته لقول جمعٍ كبير من أئمة النحو واللغة، كما تقدم.

وثانيًا: أن في اعتراضه بعدم جواز دخول لام الجحود نظرًا بيِّنًا؛ إذ لم يقف الباحث على هذا القول عند أحدٍ من أئمة النحو المتقدمين غيره، كما لم يقف عليه في كتب المتأخرين سوى عند أبي حيان وابن هشام ومن تبعهما، ولهذا شكَّكَ فيه المرادي، كما تقدم.

وثالثًا: أنَّه لا يوجد سببٌ ظاهر يمنع استثناء (إنْ)، لا سماعًا، ولا قياسًا، فلام الجحود مختصَّةٌ بالنفي، و(إنْ) نافية بمعنى (ما)، فلا مسوِّغَ في القياس لاستثنائها من الجواز، والآية دليل من السماع.

رابعًا: أنَّ الطبري[1] نقل عن ابن عباس والحسن البصري أنَّهما فسَّرا معنى الآية بـ: «ما كان مكرهم لتزول منه الجبال»، وهو الموافق لرأي الجمهور.

وأمَّا ما اعترض به ابن هشام من اختلاف فاعلي (كان) وتزول) ففيه أيضًا نظر؛ إذ لم يقف الباحث على قائلٍ به قبل السهيلي ولا بعده، عدا أبي حيان وابن هشام ومن تبعهما، كما أنَّه لا يوجد ما يمنع منه، لا في القياس ولا في السماع.

هذا مع أنَّه يمكن صَرْفُ كلام السهيلي وأبي حيان إلى أنَّ ما يشترطانه هو وجود رابط بين اسم (كان) والجملة التي بعد لام الجحود، وليس اتحاد فاعل الفعلين، وعلى هذا فشرطهما متحقق في الآية، والرابط هو الضمير في (منه)، ويؤيد ذلك ما يأتي:

أولًا: أنَّهما مثَّلا للممنوع بـ (ما كان زيدٌ ليذهب عمرو)، وهو ممَّا فُقِدَ فيه الرابط.

وثانيًا: أنَّ في قول السهيلي: (وما بعدها في موضع الخبر عنه) ما قد يُفْهَمُ منه أنَّ الحديث عن وجود الرابط، لا عن الاتحاد؛ لأنَّ الذي يشترط وجوده في جملة الخبر هو الرابط الذي يربطها بالمبتدأ، ولا يشترط أن يكون فاعل الفعل عائدًا على المبتدأ، بل يجوز أن يرفع سببيَّه، نحو: (زيدٌ قام أبوه).

وثالثًا: أنَّ أبا حيان نقل عن ابن هشام الفهري أنَّ الفعل الداخل عليه لام الجحود لا يرفع إلا ضميرَ الاسم السابق لا السببي، فلا يجوز عنده أن يقال: (ما كان زيدٌ ليقوم أخوه)، ثم علَّق على كلامه بقوله: «ولا نعلم أحدًا نبَّه على هذا إلا ابن هشام»[2].

والذي يبدو من دلالة عبارته أنَّه لا يعلم أحدًا غير الفهري تنبَّه إلى الفرق بين الصورتين، فنصَّ على منعِ السببي؛ كي لا يُظَنَّ أن المنعَ لا يشمله.

1. تفسيره 725/13.

2. الارتشاف 1659/4.

وقد يفهم منها أنَّه لا يعلم أحدًا غيره نبَّه إلى مَنْعِ رفع الفعل ضمير السببي، فيكون ابن هشام الفهري هو الوحيد – حسب علم أبي حيان- الذي يرى المنع.

وأيًّا يكن الأمر فإنَّ المساواة في المنع بين جملة لا رابط فيها -نحو: (ما كان زيدٌ ليذهب عمرٌو)- وجملةٍ محتوية على رابط -نحو: ما كان زيدٌ ليذهب أخوه- يبدو أمرًا مستبعدًا، فالجملة الأولى ممتنعة باتفاق النحاة[1]، ومنعها مبنيٌّ على انعدام الرابط بين اسم (كان) وجملة الخبر؛ لأنه لا معنى لها، وأما الجملة الثانية فالربط متحقِّقٌ بعود الضمير، والمنع مبنيٌّ على حكمٍ يخالف ما قرَّره جمهرة من أئمة النحو واللغة الذين أعربوا (إنْ) في الآية نافية، ولا يتصوَّرُ أن يغفل كل هؤلاء العلماء عن هذا الحكم.

4-قوله تعالى: (إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَن نَّقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ)[النحل 40]**:**

قال الزجاجي: «ومَنْ قال: (أمرتُكَ لتفعلَ) فقد أَخْبَرَ بالعلة التي مِنْ أجلها أَمَرَ، فهذه اللام تبيِّنُ عِلَّةَ وقوعِ الفعل، وهي لام (كي) مع الأفعال، ومِنْ هذا الباب قولُه عزَّ وجل: (إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَن نَّقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ)؛ لأنَّ بعضَ العلماء يذهب إلى أنَّ التقدير: إنَّما قولنا مِنْ أجلِ شيءٍ إذا أردناه؛ لأنَّ القول عنده غير واقع بالشيء؛ لأنَّ الشيء إنْ كان معدومًا فخطابه غيرُ جائزٍ، وإنْ كان موجودًا فهو مستغنٍ عن التكوُّنِ بوجوده، ولكنَّه تمثيلٌ، كأنَّه قال: إذا أردنا شيئًا قلنا مِنْ أجله: كُنْ، فيكون، وأكثرُ أهلِ النظر يذهبُ إلى أنَّه لا قولَ هناك، وأنَّه تمثيلٌ للفعل، كأنَّه قال: إذا أردنا تكوينَ شيءٍ تكوَّنَ؛ ليدُلَّ على تيسيرِ كَوْنِ الأشياءِ عليه، وهذا مشهورٌ في اللغة معروفٌ أنْ يكونَ القولُ صلةً للفعل»[2].

اختلف النحويون في معنى اللام في قوله تعالى: چ ېچ على قولين:

الأول[3]: أنَّها للتعليل، والمراد: إنَّما قولنا من أجلِ شيء إذا أردناه.

الثاني[4]: أنَّها للتبليغ، كقولك: (قلتُ لزيدٍ).

وفيه الإشكال الذي ذكره الزجاجي، وهو أنَّ إيقاع القول على الشيء غير ممكن؛ لأنَّه إن كان معدومًا فخطابه غيرُ جائز، وإن كان موجودًا فهو مستغنٍ عن التكوُّن بوجوده[5].

1. انظر: الكتاب 62/1، والمقتضب 127/4-128، والأصول 64/1، والإيضاح العضدي 87، واللمع 73، والمفصل 54، والمقدمة الجزولية 95، والفصول الخمسون 199، والتوطئة 217، والتسهيل 48.

2. اللامات 139.

3. هذا قول الزجاج في معاني القرآن وإعرابه 199/3، وعليه اقتصر الزجاجي في حروف المعاني 45 إلَّا أنه سمَّاها هناك لام العذر. واختاره مكي في الهداية إلى بلوغ النهاية 6/ 3994، وعزا مثله الواحدي في البسيط 270/3 إلى ابن الأنباري في تفسير قوله تعالى (وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ) [البقرة 117]

4. هذا ما يظهر في تأويلات جمهور المفسرين والنحويين، وممن نصَّ على ذلك أبو حيان في البحر المحيط 530/6، وابن عادل في اللباب 57/12.

5. القول بتسمية المعدوم شيئًا فيه خلاف مشهور، فمنهم من يرى

وأجيب عنه بوجوه[1]:

1-أنَّ إطلاق الشيء على المعدوم من باب تحقُّقِ وقوعه؛ لأنَّه بمنزلة ما قد عوين وشوهد.

2- أنَّ الشيء موجودٌ حقيقة، والخطاب مخصوصٌ بإحياء الميِّت وإماتة الحي، ونحو ذلك.

وضعَّفه الطبري[2] بأنَّه لا يجوز صَرْفُ الدلالة إلى معنى خاص بغير برهان.

3- أنَّه لا يوجد قولٌ حقيقة، وإنمَّا هو تمثيلٌ للفعل، كأنه قال: إذا أردنا تكوين شيءٍ، كما يقال: (قال فلانٌ برأسه) أي: حرَّكه، و(قال بيده) أي حرَّكها، و(قال الحائِطُ فسقط)، أي: مالَ، وكنحو قول أبي النجم العجلي[3]:

امْتَلأ الحَوضُ وقالَ قَطْنِي

مَهْلًا رُوَيْدًا قَدْ مَلَأْتُ بَطْنِي

وقد عزا الزجاجي هذا الوجه إلى أكثر أهل النظر[4]، وساق عددًا من الشواهد التي جاء فيها القول بهذا المعنى.

وردَّه الطبري[5] واصفًا القائلين به بأنَّهم «لا صوابَ اللغة أصابوا، ولا كتابَ الله وما دلَّتْ على صحَّتِه الأدلَّةُ اتَّبعوا»، وعلَّل ذلك بإلزامهم أن يجيزوا نحو: «إنَّما قَوْلُ الحائطِ إذا أراد أنْ يميلَ أنْ يقولَ هكذا فيميلَ، فإنْ أجازوه خرجوا مِنْ معروفِ كلام العرب، وخالفوا مَنْطِقَها وما يُعْرَفُ مِنْ لسانِها، وإنْ قالوا: ذلك غيرُ جائزٍ قيل لهم: إنَّ الله تعالى ذِكْرُهُ أخبرَ عَنْ نفسِه أنَّ قولَه للشيء إذا أراده أنْ يقول له: (كُنْ فيكون)، فأعلمَ عبادَه قولَه الذي يكون به الشيءُ، ووَصَفَهُ ووكَّدَهُ، وذلك عندكم غيرُ جائزٍ في العبارة عمَّا لا كلام له ولا بيان في مثلِ قولِ القائل: (قال الحائطُ فمال)، فكيف لَمْ تعلموا بذلك فَرْقَ ما بين قول الله تعالى: (وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ) [البقرة 117] وقول القائل: (قال الحائطُ فمال)»؟!

كما ضعَّفه ابن الأنباري[6] بأنَّه لا ينبغي أنْ يُجْعَلَ حرفٌ من كتاب الله مطَّرَحًا إذا كان له معنًى على وجهٍ من الوجوه.

والذي يظهر -والله أعلم- أنَّ أولى التوجيهات بالصواب التوجيه الأول، وذلك لأنَّ له نظائر في كتاب الله كثيرةً، ممَّا عُبِّرَ فيه عن المستقبل

أنَّ المعدوم شيء، وهو قول بعض فرق المعتزلة، والقول الثاني: أنَّه ليس بشيء، وهو قول أهل السنة والجماعة والأشاعرة، والقول الثالث: أنَّه إذا كان في الذهن فهو شيء، وإذا كان في الخارج فليس بشيء، وهو اختيار الإمام ابن حزم وشيخ الإسلام ابن تيمية. انظر: الفصل بين الملل والأهواء والنحل 5/27-29، والفرق بين الفرق 1570158، والملل والنحل 1/76-77، ومجموع الفتاوى 2/143-159.

1. الوجوه الثلاثة وغيرها مذكورة في جملة من كتب المفسرين عند تفسير آية البقرة وغيرها من الآيات المماثلة. انظر مثلًا: تفسير الطبري 2/467-469، والهداية إلى بلوغ النهاية 1/415-416، والمحرر الوجيز 3/393-394، والبحر المحيط 31/583-586.

2. تفسيره 2/469.

3. ديوانه 445.

4. عزاه الطبري في تفسيره 2/468 إلى (آخرين) دون أن يسمِّيهم، وإليه ذهب الزمخشري في الكشاف 2/329، وأبو حيان في البحر المحيط 1/585.

5. تفسيره 2/471.

6. فيما نسبه إليه الواحدي في البسيط 3/270.

من أحداث يوم القيامة بصيغة الماضي، وذلك لتحقُّقِ وقوعها، فكذلك يقال هنا بأنَّ الله -جلَّ وعلا- خاطب (الشيء) قبل وقوعه للدلالة على تحقُّقِ الوقوع، وبهذا يندفع الإشكال.

وأمَّا القول بأنَّ اللام للتعليل فيضعِّفه مخالفته لظاهر دلالة الآية، وقلَّة استعمال اللام بهذا المعنى مع الأسماء، كما أنَّ الزجاج[1] نقل -وهو أحد القائلين بهذا التأويل-عند تفسيره قوله تعالى: چۆ ۈ ۇ ۆ ۆ ۅ وچ عن قومٍ تضعيفه بأنَّه يستقيم في بعض المواضع من القرآن دون بعض، وإذا كان كذلك كان الأولى الأخذ بتوجيهٍ تتَّسق معه دلالة الآيات.

5-قوله تعالى: (ثُمَّ لَنَنزِعَنَّ مِن كُلِّ شِيعَةٍ أَيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَٰنِ عِتِيًّا)[مريم 69]:

نقل الزجاجي[2] آراء أئمة النحو في إعراب (أيٍّ) في الآية السابقة، وذكر فيها أقوالًا ستة[3]:

الأول: قول الخليل[4]، وهو أنَّ (أيًّا) في الآية استفهامية على الحكاية، والتقدير: لننزعنَّ الذين يقال فيهم: أيُّهم أشدُّ.

الثاني: قول يونس[5]، وهو أنَّ الفعل مُلْغًى، و(أيٌّ) أيضًا استفهامية مرفوعةٌ بالابتداء.

الثالث: قول سيبويه[6]، وهو أنَّ (أيًّا) مبنيَّة موصولةٌ بمعنى (الذي) في محلِّ نصبٍ بالفعل (لننزعنَّ)، أي: لننزعنَّ الذي هو أشدُّ.

رابعًا: قول الفراء[7]: وهو أنَّ في الجملة نداءً مقدَّرًا، أي: فننادي: أيُّهم أشدُ، و(أيٌّ) استفهامية.

خامسًا: قول الفراء[8] أيضًا: وهو أنَّ النَّزع أعمل في (مِنْ)، كما يقال: (أصبتُ مِنْ كلِّ طعامٍ)، وجملة (أيُّهم) استفهاميَّةٌ استئنافية.

سادسًا: قول الفراء[9] أيضًا: وهو أنَّ التقدير:

1. معاني القرآن وإعرابه 199/1.
2. مجالس العلماء 231، وأخبار أبي القاسم الزجاجي 107.
3. في المسألة أقوال أخرى، منها ما عزي إلى الكسائي والأخفش من أنَّ (مِنْ) زائدة على مذهبهما في جواز زيادتها في الإيجاب، و(كلَّ) مفعول به، وجملة (أيَّهم أشدُّ) استئنافية استفهامية، ومنها ما عزي إلى بعض الكوفيين من أنَّ (ننزع) علِّقت عن العمل؛ لأنَّ معنى الكلام معنى الشرط، والشرط لا يعمل فيما قبله، والتقدير: لننزعنَّهم تشيَّعوا أم لم يتشيَّعوا، ومنها ما عزي إلى المبرد من أنَّ (أيًّا) موصول مرفوع بـ (شيعة)؛ لأن معناها (يشيِّع)، ومنها ما نسب إلى ابن الطراوة من أنَّ (أيًّا) في الآية استفهامية مقطوعة من الإضافة، ولذلك بنيت. انظر: البغداديات 404-405، والإغفال 399/2-400، ومشكل إعراب القرآن 460/2، والبيان في غريب إعراب القرآن 131/2-132، والتبيان 878/2، وشرح المفصل لابن يعيش 146/3، وشرح الكافية للرضي 269/1/2، والدر المصون 620/7-623.
4. انظر رأيه في الكتاب 399/2. واختاره الزجاج في معاني القرآن وإعرابه 340/3؛ معللا ذلك بأنه موافقٌ لتفسير الخليل معنى الآية، كما اختاره ابن السراج في الأصول 324/2، والسهيلي في نتائج الفكر 199.
5. انظر رأيه في الكتاب 400/2.
6. الكتاب 400/2. وعزاه ابن السراج في الأصول 325/2 إلى المازني والبصريين، واختاره الفارسي في الإغفال 407/2، والهروي في الأزهية 109، والانباري في أسرار العربية 383، وابن معطٍ في الفصول الخمسون 232، وابن يعيش في شرح المفصل 145/3، وابن الحاجب في شرح المقدمة الكافية 736/3 والأمالي 148/1، وابن مالك في شرح التسهيل 208/1، وابن أبي الربيع في الملخص 194/1، وابن النحاس في التعليقة 211/1.
7. معاني القرآن 48/1، وإعراب القرآن للنحاس 25/3.
8. معاني القرآن 47/1. وعزي إلى الكسائي في إعراب القرآن للنحاس 25/3، وشرح السيرافي 128/9، وشرح المفصل لابن يعيش 146/3، وإلى الكوفيين في الإنصاف 710/2-711.
9. معاني القرآن 48/1. وعزي إلى الكوفيين في شرح السيرافي 128/9.

لننزعنَّ من الذين تشايعوا ينظرون بالتشايع أيُّهم أشدُّ على الرحمن عتيًّا، وجملة (أيُّهم أشد) استفهامية.

وقال الزجاجي بعد أنْ ساق الآراء السالفة: «وأجودُ هذه الأقاويل قول سيبويه والقول الأخير من قول الفراء»[1].

ويلحظ أنَّ الزجاجي استبعدَ قولي الخليل ويونس وقولين للفراء، وحصر ترجيحه بين رأي سيبويه وآخر آراء الفراء.

فأمَّا قول الخليل فقد استبعده سيبويه[2]، وجعله مقصورًا على الضرورة، وحجَّته في ذلك أنَّه لو كان جائزًا لجاز أن يقال: (اضربِ الفاسقُ الخبيثُ)، على تقدير: الذي يقال له: الفاسقُ الخبيثُ.

وضعَّفه ابن الحاجب من ثلاث جهات[3]:

الأولى: أنه يلزم منه حَذْفُ الصلة والموصول جميعًا، وهو حذفٌ كثير على خلاف القياس، وإنما القول الذي يصِحُّ حذْفُه قولٌ مفردٌ غير واقع صلة، نحو قوله تعالى: (وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُو أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُوا أَنفُسَكُمُ)[الأنعام 93].

الثانية: أنَّ المعنى لا يستقيم إلا أن يقدَّر: الذي يقال فيه: هو أشدُّ، وليس الكلام كذلك.

الثالثة: أنَّ الاستفهام لا يقع إلا بعد أفعال العلم أو القول على الحكاية، و(ننزعنَّ) ليس من أفعال العلم.

ولعل الذي ألجأ الخليل إلى تأويل الحكاية أنَّه لمَّا وجد أنَّ العرب قد تكلَّمت: (اضربْ أيُّهم أفضل) -وهو شاذٌّ، والقياس عنده: (اضربْ أيَّهم أفضل) بالنصب- كان حملُه على الحكاية أقوى عنده من حمله على البناء[4].

كما ضعَّف سيبويه رأيَ يونس بقوله: «وأمَّا قول يونس فلا يشبهه (أشهد إنَّك لمنطلق»[5].

ومراده أنَّ التعليق لا يجوز إلا في أفعال القلوب، وليس النَّزع من عمل القلوب[6].

وأمَّا القول الرابع الذي نسبه الزجاجي للفراء ففيه صرفٌ للآية عن معناها الظاهر، وتكلُّفٌ لا يتسق مع بلاغة القرآن وجلاء معانيه.

وأمَّا القول الخامس الذي نسبه إلى الفراء أيضًا فيضعفه أنَّ (لننزعنَّ) فعلٌ متعدٍّ، فلا بدَّ أن يكون له مفعول ظاهر أو مقدَّرٌ، و(أيُّهم) يصلح أن يكون مفعولًا، وهو ظاهر، فكان أولى من تقدير مفعول[7].

وتبقى الرأيان اللذان رجَّحهما الزجاجي، وهما رأي سيبويه، والثالث من توجيهات الفراء.

فأمَّا رأي الفراء الأخير فيشبه رأي يونس في اعتماده على تعليق الفعل، لكنَّه يختلف عنه

1. مجالس العلماء 231، وينظر: أخبار أبي القاسم الزجاجي 107.
2. الكتاب 401/2.
3. الأمالي 148/1.
4. انظر: شرح السيرافي 129/9-130.
5. الكتاب 401/2.
6. انظر: معاني القرآن وإعرابه 339/3، وشرح السيرافي 130/9.
7. الإنصاف 714/2.

في التقدير، فالفعل المعلَّق في رأي يونس هو (لننزعنَّ)، فيما يرى الفراء أنَّ الفعل المعلَّق مقدَّرٌ بعد (لننزعنَّ)، وهو (ينظرون)، أو: (لينظروا)، والنظر من دلائل الاستفهام، فهو من أفعال القلوب[1]، وبهذا التقدير يصبح التعليق جائزًا، بخلافه في رأي يونس.

وبالرغم من سلامة هذا التأويل من إشكالية التعليق لا يبدو متوجِّهًا لثلاثة أسباب:

الأول: أنَّه على خلاف ظاهر معنى الآية.

الثاني: أنَّ فيه زيادةً في التقدير، فالفعل (ينظرون) مقدَّر، ومفعول (لننزعنَّ) أيضًا مقدَّر.

الثالث: أنَّ فيه تعسُّفًا ظاهرًا لا يتسق مع بلاغة القرآن وجلاء معانيه.

وأمَّا رأي سيبويه فيبدو مختلفًا عن بقية الآراء في جعله (أيًّا) في الآية مبنيّةً، وقد علَّل سيبويه ذلك بكونه «جاء مجيئًا لم تجئ أخواته عليه إلا قليلًا»[2]، ومراده أنَّ (أيًّا) لمَّا انفردت من بين أخواتها بحذف صدر صلتها ضعفت فرُدَّتْ إلى أصلها من البناء على مقتضى القياس، وذلك أنَّها إنَّما أُعْرِبَتْ لعارضٍ نأى بها عن بقية أخواتها من الموصولات، وهو لزوم الإضافة، فلمَّا فارقت أخواتها بحذفِ صدرِ صلتها رجعت إلى أصلها من البناء[3]؛ لأنَّ الشيء «إذا فارق أخواتِه لعارضٍ فهو شديد النزوع إليها، فبأدنى سبب يرجع إليها»[4].

وقد قُوبِلَ هذا الرأي باعتراض بعض النحويين، ومدار اعتراضهم أنَّ الإضافة توجب إعراب الاسم، و(أيٌّ) معربةٌ حال الإفراد، فلو قيل ببنائها حال الإضافة لكان في ذلك نقضٌ للأصول[5]. ولهذا يقول النحاس: «وما علمت أحدًا من النحويين إلا وقد خطَّأ سيبويه في هذه المسألة»[6]، كما نقل عن الزجاج قوله: «ما يبين لي أن سيبويه غلط في كتابه إلا في موضعين، هذا أحدهما»[7].

وبالرغم من ذلك فإنَّ رأي سيبويه يبدو أكثر الآراء وجاهة، وذلك للأسباب الآتية:

أولًا: أنَّه موافق لظاهر معنى الآية[8].

ثانيًا: أنَّ ما اعترض به من أنَّ في القول بالبناء حال الإضافة والإعراب حال الإفراد نقضًا للأصول مردودٌ بأنَّ الإضافة إنما تَرُدُّ الاسمَ إلى حال الإعراب إذا استحقَّ البناء في حال الإفراد، فأما إذا كان الموجب للبناء في حال الإضافة لم تَرُدَّ الإضافةُ ذلك الاسمَ إلى

1. انظر: شرح السيرافي 128/9.
2. الكتاب 400/2.
3. انظر: الإنصاف 712/2-713، واللباب في علل البناء والإعراب 124/2، وأمالي ابن الشجري 41/3، وشرح المفصل لابن يعيش 145/3.
4. شرح الكافية للرضي 266/1/2.
5. انظر: إعراب القرآن للنحاس 24/3، ومشكل إعراب القرآن 459/2، والإنصاف 712/2، والتخمير 194/2.
6. إعراب القرآن 24/3.
7. المرجع السابق 24/3.
8. انظر: تفسير الطبري 588/15-589.

الإعراب، والدليل على ذلك أن (لَدُنْ) في جميع لغاتها لما استحقت البناء في حال الإضافة لم تردَّها الإضافة إلى الإعراب[1].

ثالثًا: أنه اختيار جمهور النحويين المتأخرين[2].

6-قوله تعالى: (قُلْ عَسَىٰ أَن يَكُونَ رَدِفَ لَكُم بَعْضُ الَّذِي تَسْتَعْجِلُونَ)[النمل 72]:

قال الزجاجي في سياق حديثه عن اللام التي تكون موصلة بعض الأفعال إلى مفعوليها: «ومن ذلك قوله تعالى: (قُلْ عَسَىٰ أَن يَكُونَ رَدِفَ لَكُم بَعْضُ الَّذِي تَسْتَعْجِلُونَ)، تقديره: رَدِفَكم، والمعنى واحدٌ، وأهل التفسير يقولون: معناه: دنا لكم، وليس بمقيسٍ، أعني: إدخال هذه اللام بين المفعول والفعل، وإنَّما هو مسموع في أفعال تحفظ ولا يقاس عليها، ألا ترى أنَّه غير جائزٍ أن يقال: (ضربتُ لِزيدٍ) و(أكرمتُ لِعمرٍو) وأنت تريد: ضربتُ زيدًا، وأكرمتُ عمرًا، ومهما ثبتت به رواية صحيحة أُلحِقَ به»[3].

اختلف النحويون في اللام الداخلة على معمول الفعل (رَدِفَ) في قوله تعالى: (قُلْ عَسَىٰ أَن يَكُونَ رَدِفَ لَكُم بَعْضُ الَّذِي تَسْتَعْجِلُونَ) على أقوال:

الأول[4]: أنَّه من باب تضمين الفعل (رَدِفَ) معنى (دنا) أو (قرب)، وعلى هذا المعنى جاء تفسير ابن عباس ومجاهد[5].

الثاني[6]: ما رجَّحَه الزجاجي، وهو أنَّ اللام زائدة، والضمير في محل نصبٍ مفعول به، والتقدير (ردفكم).

وضعَّفه ابن أبي الربيع[7] بأنَّ القول بالزيادة خروجٌ عن القياس[8].

الثالث[9]: أنَّ (رَدِفَهُ) و(رَدِفَ له) لغتان في

1. انظر: الإغفال 404/2-405، والإنصاف 716/2.
2. انظر ما في الهامش (2) ص 20.
3. اللامات 147.
4. نسبه الطبري في تفسيره 114/18 إلى بعض نحويي الكوفة، وأجازه الفراء في معاني القرآن 399/2، واختاره النحاس في معاني القرآن 147/4، وابن عطية في المحرر الوجيز 269/4، وابن أبي الربيع في البسيط 858/2، وابن هشام في مغني اللبيب 185/3، والسمين الحلبي في الدر المصون 639/8، وجعله الزركشي في البرهان 85/3 مذهب الأكثرين.
5. () انظر: تفسير الطبري 18/ 113-114.
6. () هو قول الأخفش في معاني القرآن 467/2، والمازني فيما نسبه إليه ابن جني في الفسر 345/3، وابن قتيبة في تفسير غريب القرآن 326، والزجاج في معاني القرآن وإعرابه 128/4، وابن شقير في المحلى 238، والسيرافي في شرح الكتاب 95/11، والفارسي في المسائل الشيرازيات 290/1، وابن جني في التنبيه على شرح مشكلات الحماسة 180، وابن بابشاذ في شرح المقدمة المحسبة 370/2، ومكي في مشكل إعراب القرآن 539/2، والزمخشري في المفصل 368، وابن الدهان في الغرة 196/1، والأنباري في البيان في غريب إعراب القرآن 227/2، والعكبري في التبيان 1013/2، وابن الأثير في البديع 241/1، وابن عصفور في شرح الجمل 109/2، وابن مالك في التسهيل 145، والرضي في شرح الكافية 967/2/2-968، والمالقي في رصف المباني 246، وأجازه الفراء في معاني القرآن 300/2، ووصفه الصغاني في العباب الزاخر (الفاء) 208 بالأكثر، وعزاه أبو حيان في التذييل والتكميل 180/11 وابن هشام في مغني اللبيب 184/3 إلى المبرد، وقد ذكر هذا الرأي في المقتضب 36/2 منسوبًا إلى بعض المفسرين، وفي الكامل 405/1 منسوبًا إلى النحويين، والظاهر أنَّ رأيه غير ذلك، كما سيأتي في القول الخامس.
7. البسيط 858/2.
8. انظر: الخصائص 273/2، 284، وشرح الجمل لابن عصفور 109/2، وشرح التسهيل 144/3.
9. ورد القول بلا نسبة في: غرائب التفسير وعجائب التأويل

الفعل.

الرابع:[1] أنَّ (رَدِفَ) -بكسر الدال- في الآية فعل لازم، من باب (سَهِرَ يَسْهَرُ)، ومضارعه (يَرْدَفُ) ولذلك عُدِّيَ باللام، وأمَّا المتعدي فهو (رَدَفَ) بفتح الدال، من باب (ضربَ يضرِبُ)، ومضارعه (يَرْدِف).

ويؤيده ما ورد في قولهم: «نَزَلَ بالقومِ أمرٌ قد رَدِفَ لهم أمرٌ أعظم منه»[2]، وقولهم: «رَدِفْتُ لفلانٍ»، أي: صرت له رِدْفًا[3].

الخامس[4]: أنَّ الجار والمجرور متعلِّقٌ بمصدر محذوف، والتقدير: رَدِفَ الرَّدافَةَ لكم.

وضُعِّفَ بأنَّ فيه تكلُّفًا ينزه عنه القرآن[5].

السادس[6]: أنَّ اللام في (لكم) لام المفعول له، والمفعول محذوف، وتقديره: رَدِفَ الخلقَ لأجلكم. ووصفه أبو حيان[7] بالضَّعف.

السابع[8]: أنَّ اللام متعلِّقة بفعلٍ محذوف، والتقدير: (عَجِلَ لكم)، ومفعول (رَدِفَ) محذوفٌ، تقديره (قولكم) أو (استعجالكم)، فصار معنى الكلام: قل عسى أن يكون عَجِلَ لكم بعضُ الذي تستعجلون، فردِفَ قولَكم واستعجالكم.

الثامن[9]: أنَّ فاعل (رَدِفَ) ضميرٌ يعود على (الوعد) في الآية السابقة[10]، و(لكم) خبر مقدم، و(بعض) مبتدأ مؤخر، فيحسن الوقف على (ردف).

وضُعِّف بأنَّ فيه تفكيكًا للكلام وخروجًا عن الظاهر دون حاجة تدعو لذلك[11].

وبالتأمل في الأقوال الثمانية يبدو واضحًا ما في الأربعة الأخيرة من تكلُّفٍ ينزَّه عنه كلام الله تعالى، وبهذا ينحصر الترجيح في الأقوال الأربعة الأولى.

فأما القول الأول فهو وجيهٌ من جهة المعنى، لكنَّ القول بالتضمين مقصور على السماع عند جمهور النحويين[12]، ومتى أمكن القول بغيره فهو أولى.

والقول الثاني يقويِّه أنَّه اختيار جمهور النحويين، لكن يضعِّفه ما ذكره ابن أبي الربيع من أنَّ في القول بالزيادة خروجًا عن القياس.

857/2، والبحر المحيط 266/8.

1. هو قول ابن درستويه في تصحيح الفصيح وشرحه 512.
2. انظر: العين 23/8، وتهذيب اللغة 97/14، ومجمل اللغة 427/2، والصحاح 1364/4 (ردف).
3. انظر: تهذيب اللغة 1496، واللسان (ردف).
4. هو قول المبرد في الكامل 1000/2، وإليه نسبه الفارسي في التعليقة 270/2.
5. انظر: البحر المحيط 266/8، والدر المصون 640/8.
6. ورد القول بلا نسبة في: غرائب التفسير وعجائب التأويل 857/2، والبحر المحيط 266/8، والدر المصون 639/8.
7. البحر المحيط 266/8.
8. هو قول السهيلي في نتائج الفكر 354.
9. هو قول الكرماني في غرائب التفسير وعجائب التفسير 857/2، وورد بلا نسبة في البحر المحيط 266/8،
10. قوله تعالى: (وَيَقُولُونَ مَتَىٰ هَٰذَا الْوَعْدُ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ) [النمل 71].
11. انظر: البحر المحيط 266/8، والدر المصون 639/8.
12. انظر: الاقتضاب 269/2، 306-307، وشرح الجمل لابن عصفور 322/1، والتذييل والتكميل 44/6، ومغني اللبيب 192/5، وتعليق الفرائد 184/4. وينظر: الخصائص 308/2- 315.

ويتبقى أمامنا القولان الثالث والرابع، وكلاهما حريٌّ بالقبول، لا سيَّما أنَّه قد ثبت ورود الفعل معدًّى باللام في كلام العرب، غير أنَّ ما ذكره ابن درستويه من التفريق بين (رَدِف) اللازم و(ردَف) المتعدي يحتاج إلى دليل، فغاية ما وقف عليه الباحث أنَّ في الفعل لغة أخرى بفتح الدال، وبها قرأ الأعرج الآية[1]، وأشار ابن جني[2] عند إيراد هذه القراءة أنَّ «الكسر أفصح، وهو أكثر اللغة»، كما أنَّ أغلب كتب المعاجم لم تذكر إلَّا فعلًا واحدًا هو مكسور العين، ولذلك يقول الزبيدي: «و(رَدِفَهُ) كـ(سَمِعَهُ)، وعليه اقتصر الجوهري وغيره»[3].

ويضاف إلى هذا أنَّ القول لا يستقيم مع قول الجمهور بزيادة اللام؛ لأنَّ الفعل في الآية لازمٌ عند ابن درستويه.

وبناء على ما سبق فإن القول الثالث يبدو -والله أعلم- أقرب الأقوال إلى الصواب.

7- قوله تعالى: (لِلَّهِ الْأَمْرُ مِن قَبْلُ وَمِن بَعْدُ ۚ) [الروم 4]:

قال الزجاجي: «وأمَّا قول الفرَّاء في قوله عزَّ وجل: چۆ ۆ و و ۇ ۇچ: المعنى: مِنْ قبلِ كلِّ شيءٍ ومِنْ بعدِ كلِّ شيء، فَضُمَّتا لمَّا حُذِفَ الذي كانتا مضافتين إليه فغلطٌ؛ لأنَّهما إنَّما تُبْنَيانِ في حال التعريف لا في حال التنكير، وإذا قُدِّرَ ما حُذِفَ عنهما من المضافِ إليه منكورًا كانتا نكرتين.

وأمَّا علَّة البصريين في بناء (قبل) و(بعد) فقالوا: إنَّما وجب بناؤهما لأنَّ سبيلهما ألَّا يُفْرَدا من الإضافة؛ لأنَّه لا يُعْقَلُ معناهما إلا كذلك، فلمَّا صارتا غايةً، ودلَّتا مفرَدتين على ما كانتا تدلَّان عليه مضافَتين صارتا غايةً لأنفسهما، فخالفَتا بابهما، فوجب بناؤهما»[4].

حاصل كلام الزجاجي في تخطئة الفراء ينحصر في تقديره الكلام قبل حذف المضاف إليه من (قبل) و(بعد) بـ: قبل كلِّ شيءٍ، وبعد كلِّ شيءٍ، وهذا التقدير يعني أنَّ المحذوف نكرة، وما دام المضاف إليه نكرة فإنَّ (قبل) و(بعد) فيهما نكرة؛ لأنَّ المضاف إلى النكرة نكرة، و(قبل) و(بعد) إنَّما تبنيان في حال التعريف لا التنكير.

وهذا التقدير الذي نقله ابن الأنباري عن الفراء غير موجودٍ في كلامه عن الآية، ولعلَّ ابن الأنباري نقله عنه في موضعٍ آخر لم يقف عليه الباحث، أو أنَّه فهم هذا التقدير من قول الفراء: «القراءة بالرفع بغير تنوين؛ لأنَّهما في المعنى يراد بهما الإضافة إلى شيءٍ لا محالة»[5].

ومن الواضح أنَّ تعبير الفراء هنا بـ (شيء) كنايةٌ عن كلام محذوف، وليس مراده أنَّ تقدير

1. انظر: مختصر في شواذ القرآن لابن خالويه 112 (عن بعضهم)، والعباب (الفاء) 208، والكشاف 151/3.
2. المحتسب 143/2.
3. تاج العروس 225/12 (ردف).
4. مختصر الزاهر 528.
5. معاني القرآن 319/2.

المحذوف (شيء)، ولا يتصور من الفراء أنْ يقع في خطأٍ كهذا.

وحتى لو كان ذكر التقدير الذي نقله عنه ابن الأنباري فإن حَمْلَ ذلك على السهو أو التجوز في العبارة أولى مِنْ تخطئة مَنْ لا يُتَصوَّر منه الخطأ[1].

وأمَّا ما ذكره الزجاجي بعد هذا من أنَّ علَّة بناء (قبلُ) و(بعد) عند البصريين[2] كونهما صارا بعد قطع الإضافة عنهما غاية، ودلَّتا مفردتين على ما كانتا تدلان عليه مضافتين فلا تعارض بينه وبين كلام الفراء، ولا خلاف بينه وبين البصريين في ذلك، فهذا الذي نقله الزجاجي عن البصريين هو عين ما يراه الفراء، بدليل قوله بعد النقل السابق مباشرة: «فلمَّا أدَّتا عن معنى ما أُضيفَتا إليه وسَمُوهما بالرفع وهما مخفوضتان، ليكون الرفع دليلًا على ما سقط ممَّا أضفتَهما إليه، وكذلك ما أشبههما... ترفع إذا جعلتَه غايةً، ولم تذكر بعده الذي أضفته إليه».

ويبدو أنَّ منشأ اللبس في حكاية الزجاجي لرأي الفراء في هذه المسألة يعود إلى خلطه بين رأي الفراء في علة بناء (قبل) و(بعد)، ورأيه في علَّة بنائهما على الضم، وهذا محلُّ خلاف الفراء مع البصريين:

فالبصريون[3] يرون أنّه بني على الضمِّ لأنَّ الفتح والكسر قد يلحقانهما في حال الإعراب، فعُدِلَ إلى الضم ليُعْلَمَ أنَّها حركة بناء.

والفراء[4] يرى أنَّهما بُنِيا على الضمِّ لأنَّهما لمَّا تضمَّنا معنيين -معناهما في أنفسهما، ومعنى المحذوف بعدهما- قَوِيَا، فأُعْطَيا أثقلَ الحركات.

8- قوله تعالى: (يَغْفِرْ لَكُم مِّن ذُنُوبِكُمْ) [نوح 4] [5]:

قال الزجاجي: «أما قول الكسائي ومن تابعه أنَّ (مِنْ) في قوله: (يَغْفِرْ لَكُم مِّن ذُنُوبِكُمْ) زائدةٌ مؤكِّدة، والمعنى: يغفر لكم ذنوبكم، فليس كذلك؛ لأنَّ (مِنْ) ههنا للتبعيض، وليست بزائدة، وإنما تزاد في غير الواجب، نحو قولك: (ما جاءني من أحد)، و(ما ضربت من أحد)، ولو قلت:

1. وقع هذا السهو في التقدير من ابن يعيش أيضًا في شرح المفصل 87/4.
2. انظر: الكتاب 286/3، والمقتضب 174/3-175، والأصول 333/1، ومعاني القرآن وإعرابه 176/4، وما ينصرف وما لا ينصرف 89، وشرح السيرافي 130/1-131.
3. انظر: معاني القرآن وإعرابه 176/4، وما ينصرف وما لا ينصرف 90، والزاهر 361/2، ومختصر الزاهر 528-529، وشرح السيرافي 131/1-132، وأسرار العربية 31. وقيل: بني على الضم تشبيهًا له بالمنادى المفرد في كون كلٍّ منهما يعرب إذا أضيف أو نُكِّر، ويبنى إذا أفرد معرفةً. انظر: شرح السيرافي 132/1، واللباب في علل البناء والإعراب 83/2، وشرح المفصل لابن يعيش 86/4.
4. عزي التعليل إليه في الزاهر 361/2، ومشكل إعراب القرآن 559/2، وورد القول بلا نسبة في شرح السيرافي 132/1، واللباب في علل البناء والإعراب 83/2، وشرح المفصل لابن يعيش 86/4. وفي كلام الفراء المنقول آنفًا ما قد يشير إلى هذه العلة. وعزي إلى هشام القول بأنهم اختاروا الضم لأنَّهم كرهوا البناء على الفتح لئلا يشبه حاله قبل البناء، وكرهوا البناء على الكسر لئلا يشبه المضاف إلى ياء المتكلم. انظر: الزاهر 361/2، ومشكل إعراب القرآن 559/2.
5. () ووردت أيضًا في سورة الأحقاف الآية 31.

(جاءني مِنْ أحدٍ) و(ضربتُ مِنْ رجلٍ) لم يجز»[1].

اختلف النحويون في زيادة (مِنْ) في الواجب، فذهب سيبويه[2] وجمهور النحويين[3] إلى منعِ ذلك، فلا يقال في مذهبهم: (جاءني مِنْ أحدٍ)، وذهب الكسائي[4] وأبو عبيدة[5]والأخفش[6] وهشام[7]وابن الأنباري[8] والفارسي[9] وابن جني[10] وابن مالك[11] إلى جواز ذلك.

واحتجَّ المجيزون بما ورد[12] من نحو قول الله تعالى: (يَغْفِرْ لَكُم مِّن ذُنُوبِكُمْ)

وأجاب المانعون عن الآية بأنَّ (مِنْ) ليست زائدةً، ثم اختلفوا في نوعها على أقوال:

أولًا: ما رجَّحه الزجاجي، وهو أنَّها للتبعيض، واختلفوا في تأويل معنى الآية على وجوه:

ا- أن المراد: يغفر لكم بعضَ ذنوبكم التي هي غيرُ تَرْكِ عبادة الله، كأنَّه وعدهم أنْ يغفر لهم ما دون الشرك[13].

2- أنَّ المراد: يغفر لكم ذنوبكم التي أقلعتم عنها واستغفرتم منها[14].

3- أنَّ المراد: يغفر لكم ما بينكم وبين الله تعالى، بخلاف ما بينهم وبين العباد من المظالم[15].

4- أنَّ المراد: يغفر لكم الذنوب التي هي من الكبائر، وأمَّا الصغائر فلا حاجة لغفرانها؛ لأنها في أنفسها مغفورة[16].

وضعَّفه القاضي عبد الجبار[17] بأنَّ الكفار صغائرهم ككبائرهم في أنَّها لا تغفر إلا بالتوبة، وإنما تكون الصغيرة مغفورةً من المؤمنين الموحدين من حيث يزيد ثوابهم على عقابها،

1. مختصر الزاهر 18-19.
2. الكتاب 38/1.
3. انظر: المقتضب 420/4، وإعراب القرآن للنحاس 253/1، وشرح السيرافي 169/1، ومعاني الحروف للرماني 97، والتبصرة 285/1، والأزهية 227، والمفصل 365، والمقدمة الجزولية 124، واللباب في علل البناء والإعراب 355/1، والكافية 51، والتوطئة 243-244، والمقرب 198/1.
4. عزي القول إليه في الزاهر 109/1، والبغداديات 242، والأزهية 228، وشرح التسهيل 139/3، كما عزي إلى الكوفيين في معاني الحروف للرماني 98، والمحرر الوجيز 372/5، وشرح المقدمة الكافية 941/3، ورصف المباني 391، والجنى الداني 318.
5. مجاز القرآن 336/1.
6. معاني القرآن 105/1، 225، 276، 298. وعزي القول إليه في: البغداديات 242، والشعر 225/1، وشرح اللمع لابن برهان 194/1، والمقتصد 842/2.
7. عزي القول إليه في الزاهر 109/1، والأزهية 228، والارتشاف 1723/4.
8. الأضداد 252.
9. البغداديات 241.
10. المحتسب 164/1، والخصائص 106/3.
11. التسهيل 144، وشرحه 138/3.
12. كالآيات التي ستأتي دراستها في المسائل التالية.
13. هذا تأويل الزجاجي في مختصر الزاهر 19، واختاره الفخر الرازي في مفاتيح الغيب 75/19.
14. عزي التأويل إلى ابن شجرة في النكت والعيون 99/6، وتفسير القرطبي 299/18. وعزاه الفخر الرازي في مفاتيح الغيب 74/19 إلى القاضي عبد الجبار. وينظر: النكت في القرآن 659،
15. انظر: الكشاف 395/2، واللباب للعكبري 356/1، والفريد في إعراب القرآن المجيد 14/4، وتفسير القرطبي 299/18، وتفسير البيضاوي 117/5، والبحر المحيط 414/6.
16. عزاه الفخر الرازي 74/19 -نقلًا عن القاضي عبد الجبار- إلى الأصم.
17. المرجع السابق 74/19.

وأما مَنْ لا ثواب له أصلًا فلا يكون شيء من ذنوبه صغيرا، ولا يكون شيء منها مغفورا.

5- أنَّ المراد: يغفر لكم الذنوب التي أوعدكم العقوبةَ عليها، وأمَّا ما لم يَعِدْكم العقوبة عليه فقد تقدَّم عفوُه لكم عنها[1].

6- أنَّ المراد: يغفر لكم ذنوبكم قبل إيمانكم، لا ما اكتسبتموه بعد إيمانكم[2].

7- أنَّ المراد: يغفر لكم مِنْ ذنوبكم ما لو كُشِفَ عن كُنْهِهِ الغطاءُ لاستكثرتموه[3].

8-أنَّ التبعيض خاصٌّ بذنوب الكافرين دون المؤمنين، وذلك للتفريق بين الخطابين، ولئلا يسوَّى بينهما في المعاد[4].

وردَّه الفخر الرازي[5] بقوله: «وأمَّا قول صاحب الكشاف: (المراد تمييز خطاب المؤمن عن خطاب الكافر بمزيد التشريف) فهو من باب الطامات؛ لأنَّ هذا التبعيض إن حصل فلا حاجة إلى ذكرِ هذا الجواب، وإن لم يحصل كان هذا الجواب فاسدًا».

ثانيًا[6]: أنّ (مِنْ) في الآية بمعنى (عَنْ)، ومعناه التعليل، أي: يغفر لكم مِنْ أجل وقوع الذنب، كما يقال: (اشتكيتُ من دواءٍ شربتُه).

ووصف الزجاجي[7] هذا القول بأنَّه «غلطٌ قبيح، وخطأٌ فاحش؛ لأنَّ الغفران ليس سببه الذنب، إنما يكون سببَ الغفران التوبةُ والإقلاعُ والطاعةُ، ومحالٌ أنْ يكون الذنبُ سببًا للمغفرة»، واستدلَّ لذلك بقوله تعالى قبلها: (أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاتَّقُوهُ وَأَطِيعُونِ)[نوح 3]؛ إذ جعل الله قوله: چ ڳ ڳ ں ڻ جوابَ أمرهم بعبادة الله وتقواه وطاعته، فجَزَمَهُ لذلك، فصار المعنى: إن تفعلوا ذلك يغفرْ لكم، ممَّا يعني أنَّ سبب المغفرة هو عبادة الله وتقواه، لا ذنوبهم.

ثالثًا[8]: أنَّ (مِنْ) للتبيين، فالمراد اختصاص الذنوب من بين سائر الأشياء.

وضُعِّفَ بأنه لا جنس هنا ليبين[9].

رابعًا[10]: أنّ (مِنْ) للبدل، والمعنى: تكون المغفرة بدلًا من الذنوب.

خامسًا[11]: أنَّ (مِنْ) لابتداء الغاية، أي: من ابتداء

1. أجازه الطبري في تفسيره 289/23-290.
2. انظر: التفسير البسيط 247/22، والنكت في القرآن 659، وغرائب التفسير وعجائب التأويل 575/1، والمحرر الوجيز 372/5، وشرح الجمل لابن عصفور 485/1، والبحر المحيط 414/6.
3. هذا تأويل الشلوبين في التوطئة 244.
4. التأويل للزمخشري في الكشاف 395/2. وللسهيلي في نتائج الفكر 333 تأويل قريب منه.
5. مفاتيح الغيب 75/19.
6. هذا قول الفراء في معاني القرآن 187/3.
7. مختصر الزاهر 22.
8. هذا قول الزجاج في معاني القرآن وإعرابه 228/5، واختاره القشيري في لطائف الإشارات 635/3.
9. انظر: المحرر الوجيز 372/5، وتفسير القرطبي 299/18، والدر المصون 468/10، ومعترك الأقران 540/3.
10. عزي في غرائب التفسير وعجائب التأويل 575/1 لابن عيسى، وعزي للرماني في الفريد في إعراب القرآن المجيد 14/4. وينظر: التفسير البسيط 417/12، وإملاء ما منَّ به الرحمن 66/2-76، وتفسير القرطبي 299/18.
11. انظر: المحرر الوجيز 372/5، والبحر المحيط 281/10، واختاره الزركشي في البرهان 424/4، وضعَّفه السيوطي في معترك الأقران 540/3.

ذنوبكم.

سادسًا[1]: أنَّ الفعل (يغفر) ضُمِّنَ معنى (يُخرِج) أو (يُخلِّص)، أي: يخرِجكم أو يخلِّصكم مِنْ ذنوبكم.

والذي يبدو -والله أعلم- أنَّ الأولى توجيه الآية على غير معنى زيادة (مِنْ)، وذلك للأسباب الآتية:

أولًا: أنَّ القول بالزيادة يخالف ما تقرَّر عند جمهور النحويين من عدم جواز زيادة (مِنْ) في الواجب.

ثانيًا: أنَّ القول بها ينافي المسموع من كلام العرب؛ إذ لم تأتِ (مِنْ) مزيدةً في كلامهم إلا بعد نفي أو شبهه، ولذلك يقول ابن الحاجب: «من استقرأ كلام العرب أدنى استقراء علم انتفاء صحة (مات مِنْ رجلٍ) و(ضربَ مِنْ رجلٍ) وشبهه»[2].

ثالثًا: أنَّ ما ورد ممَّا يحتمل الزيادة -كالآية وغيرها- يمكن توجيهه على معنىً من معاني (مِنْ)، كما مرَّ من توجيهات المفسرين والنحويين للآية، وما دام بالإمكان حملها على غير الزيادة فلا مسوِّغ للقول بها مع إمكان غيرها.

رابعًا: أنَّ في القول بعدم الزيادة مزيدَ تأدُّبٍ مع القرآن الكريم، ونأيًا عن الوقوع فيما يراه بعض العلماء من مواطن الزلل[3].

وإذا ما استبعدنا القول بالزيادة فإنَّ الأقربَ إلى الصواب -والله أعلم- أن تكون (مِنْ) في الآيتين تبعيضية، ويؤيد ذلك أمورٌ:

الأول: أنَّه قول جمهور النحويين والمفسرين، بخلاف الأقوال الأخرى.

الثاني: أنَّ بعض هذه الأقوال قوبل بالتوهين من بعض المفسرين والنحويين.

الثالث: أنَّ معنى التبعيض يبدو -والله أعلم- أقرب إلى دلالة الآية.

وبالتأمل في تأويلات العلماء لمعنى التبعيض يبدو أنَّ أغلبها يصبُّ في اتجاه واحد هو الأقرب إلى الصواب، وهو أن يكون المراد: أنَّ الله -تبارك وتعالى- يغفر ما سلف من ذنوبهم، ولا شكَّ أنَّ ما سلف بعضٌ من مجموع ذنوبهم، ولا يدخل فيها الذنوب التي تأتي بعد ذلك، ومصداق ذلك قوله الله تعالى: (قُل لِّلَّذِينَ كَفَرُوا إِن يَنتَهُوا يُغْفَرْ لَهُم مَّا قَدْ سَلَفَ)[الأنفال 38]، فنصَّ -سبحانه- هنا على أنَّ المغفرة خاصَّة بما سلف من الذنوب؛ ممَّا يعني أنَّ المغفرة لا تشمل ما يستجدُّ منها بعد الإيمان.

1. عزي هذا التأويل إلى زيد بن أسلم في: النكت والعيون 99/6، وتفسير القرطبي 299/18. واختاره الإمام الشاطبي في المقاصد الشافية 602/3؛ جاعلًا (مِنْ) بهذا المعنى لابتداء الغاية. وينظر: غرائب التفسير وعجائب التأويل 1256/2.

2. الإيضاح في شرح المفصل 136/2.

3. ممَّن لا يرى جواز القول بالزيادة في القرآن الكريم الطبري والفخر الرازي وضياء الدين بن الأثير. انظر: تفسير الطبري 235/2، ومفاتيح الغيب 87/1، والمثل السائر 75/2-76. وينظر: زيادة حروف المعاني في القرآن الكريم بين دوافع المجيزين ومحظورات المانعين.

9- قوله تعالى: (وَلَهُمْ فِيهَا مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ) [محمد 15]:

نقل الزجاجي[1] استدلال الكسائي وهشام بهذه الآية على زيادة (مِنْ) في الواجب، وردَّ احتجاجهم متمسِّكًا برأي الجمهور في منعِ زيادة (مِنْ) في الواجب، ومرجِّحًا أن تكون في الآية للتبعيض.

اختلف النحويون في معنى (مِنْ) في قوله تعالى: (وَلَهُمْ فِيهَا مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ) على قولين:

الأول[2]: أنَّ (مِنْ) زائدةٌ، والمراد: ولهم فيها كلُّ الثمرات.

الثاني[3]: ما رجَّحه الزجاجي، وهو أنَّ (مِنْ) للتبعيض، ولهم في تقدير المبتدأ وجوه[4]:

1-توجيه الزجاجي، وهو أنَّ التقدير: ولهم فيها صنفٌ من كلِّ الثمرات.

2- أنَّ التقدير: ولهم فيها زوجان من كل الثمرات، كأنَّه انتزعه من قوله تعالى: فِيهِمَا مِن كُلِّ فَاكِهَةٍ زَوْجَانِ)[الرحمن 52].

3- أنَّ التقدير: ولهم فيها المشتهى من كل الثمرات.

4- أنَّ التقدير: ولهم فيها مطعومٌ أو فاكهة من كل الثمرات.

والذي يظهر أنَّ الأقرب للصواب -والله أعلم- أن تكون (مِنْ) تبعيضيَّة لا زائدة، وذلك للأسباب الآتية:

أولًا: أنَّه يوافق قول جمهور النحويين بعدم جواز زيادة (مِنْ) في الواجب.

ثانيًا: أنَّ المعنى في غاية الاستقامة مع هذا التأويل، وذلك أنَّ المراد -والله أعلم- أنَّ المؤمنين موعودون بأن يكون لهم من كلِّ نوعٍ من أجناس الثمار ما يكفيهم ويزيد، لا يفوتهم من ذلك شيء، وليس المراد أنهم يستغرقون الأجناس كلها؛ لأنهم غير محتاجين إلى كلِّ ذلك، ولأنَّ في ذلك ما قد يشعر بوصف ما عند الله تعالى بالتناهي والفناء[5].

ثالثًا: أنَّ لهذا المعنى شواهد أخرى من القرآن الكريم، كقوله تعالى: (لَهُ فِيهَا مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ) [البقرة 266]، وقوله تعالى: (فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ) [الأعراف 57]، وقوله تعالى: (فِيهِمَا مِن كُلِّ فَاكِهَةٍ زَوْجَانِ)[الرحمن 52].

1. مختصر الزاهر 19.
2. عزي القول إلى الكسائي وهشام في الزاهر 109/1، والأزهية 228، والتذييل والتكميل 144/11، وشرح أبيات المغني 330/5، وإلى الكسائي وحده في تفسير غريب ما في الصحيحين 315. وبه قال ابن الأنباري في الأضداد 252، والقرطبي في تفسيره 237/16، وأجازه السمين الحلبي في الدر المصون 694/9، وابن عادل في اللباب 444/17. وعزاه الواحدي في البسيط 236/20 إلى الفارسي، ولم يقف عليه الباحث في شيء من كتبه، وكان قال في البغداديات 242 بزيادة (مِنْ) في قوله تعالى: (وَيُنَزِّلُ مِنَ السَّمَاءِ مِن جِبَالٍ فِيهَا مِن).
3. ممَّن اختاره العكبري في التبيان 1162/2، وأبو حيان في التذييل والتكميل 147/11، والزركشي في البرهان 425/4.
4. الوجهان الأولان في: التبيان 1162/2، وتفسير البيضاوي 121/5، والبحر المحيط 467/9، والدر المصون 693/9-694، واللباب في علوم الكتاب 444/17، والوجه الثالث تقدير الهمذاني في الفريد 626/5، والرابع تقدير أبي حيان في التذييل والتكميل 147/11.
5. انظر: مختصر الزاهر 19، والبرهان للزركشي 425/4.

10- قولـه تعالـى: (قُـل لِّلْمُؤْمِنِيـنَ يَغُضُّـوا مِـنْ أَبْصَارِهِـمْ)[النـور 30]:

أشـار الزجاجـي[1] إلـى احتجـاج الكسـائي وهشـام بهـذه الآيـة علـى جـواز زيـادة (مِـنْ) فـي الواجـب، وردَّه متمسِّـكًا بقـول الجمهـور، وذاهبًـا إلـى أنَّ كونَ (مِـنْ) فـي هـذه الآيـة للتبعيـض غيـر فاسـد.

وقـد اختلـف النحويـين فـي معنـى (مِـنْ) فـي هـذه الآيـة علـى أقـوال:

الأول[2]: أنَّهـا زائـدة، والتقديـر: قـل للمؤمنيـن يغضُّـوا أبصارهـم.

الثانـي[3]: مـا اختـاره الزجاجـي، وهـو أنَّهـا للتبعيـض .

الثالث[4]: أنَّها لبيان الجنس.

الرابع[5]: أنها لابتداء الغاية.

ويظهـر -والله أعلـم- أنَّ القـول بزيـادة (مِـنْ) فـي الآيـة مسـتبعدٌ لسـببين:

1. أنَّـه يخالـف مـا اسـتقرَّ عنـد جمهـور النحوييـن مـن منـعِ زيـادة (مِـنْ) فـي الواجـب.
2. أنَّ القـول بالزيـادة لا يسـتقيم مـع إمـكان توجيـه الآيـة علـى معنـىً مـن معانـي (مِـنْ)، كمـا مـرَّ، ومـا دام بالإمـكان حملهـا علـى غيـر الزيـادة فـلا مسـوِّغ للقـول بهـا مـع إمـكان غيرهـا.

وبالتأمـل فـي المعانـي التـي ذكرهـا النحويـون يبـدو القـول بـأنَّ (مِـن) لابتـداء الغايـة مـن أضعـف الأقـوال؛ لأنَّ الغايـة غيـر ظاهـرة فيـه، كمـا أنَّـه لـم يقـل بـه -فيمـا وقـف عليـه الباحـث- سـوى ابـن عطيـة، وقـد أورده علـى سـبيل الاحتمـال، دون أن يبيِّـن وجهـه، ثـم اسـتبعده، ورجَّـح أن تكـون للتبعيـض.

وكذلـك القـول بأنهـا للتبييـن يبـدو أيضًـا ضعيفًـا؛ لمـا ذكـره أبـو حيـان[6] مـن أنَّـه لـم يتقـدم فـي الآيـة مبهـمٌ لكـي تكـون بيانًـا لـه.

وإذا اسـتبعدنا الوجهيـن السـابقين تعيَّـن أن تكـون

1. مختصر الزاهر 19.
2. هـذا قـول مقاتـل فـي تفسـيره 195/3، وعـزاه المـاوردي فـي النكـت والعيـون 89/4 إلـى السـدي، وعـزاه الواحـدي فـي البسـيط 197/16 إلـى سـفيان بـن عيينـة، كمـا عـزاه السـيوطي فـي الـدر المنثـور 17/11 إلـى سـعيد بـن جبيـر، وعـزي إلـى الكسـائي وهشـام فـي الزاهـر: 109/1، والأزهيـة 228، والتذييـل والتكميـل 144/11، وشـرح أبيـات المغنـي 330/5، وعـزي إلـى الكسـائي وحـده فـي تفسـير غريـب مـا فـي الصحيحيـن 315. وبـه قـال ابـن الانبـاري فـي الأضـداد 253، والسـمرقندي فـي بحـر العلـوم 436/2، والثعلبـي فـي الكشـف والبيـان 160/3، والقرطبـي فـي تفسـيره 222/12. وذكـر الأنبـاري فـي الإنصـاف 376/1 أنَّ الأخفـش احتـجَّ بهـذه الآيـة لرأيـه فـي زيـادة (مِـنْ) فـي الواجـب، وليـس فـي موضـع الآيـة فـي معانـي القـرآن احتجـاج بهـذه الآيـة، بـل فـي مواضـع أخـرى.
3. عـزا المـاوردي فـي النكـت والعيـون 89/4 هـذا التفسـير إلـى ابـن شـجرة، وعـزاه الفخـر الـرازي فـي مفاتيـح الغيـب 360/23 إلـى الأكثريـن، وبـه قـال الهـروي فـي الغريبيـن 1377/4، والكرمانـي فـي غرائـب التفسـير وعجائـب التأويـل 795/2، وأبـو هـلال العسـكري في الوجـوه والنظائـر 440، والزمخشـري فـي الكشـاف 70/3، وابـن عطيـة فـي المحـرر الوجيـز 177/4، والأنبـاري فـي أسـرار العربيـة 260، والعكبـري فـي التبيـان 986/2، وأبـو حيـان فـي التذييـل والتكميـل 147/11، والزركشـي فـي البرهـان 425/4.
4. هـذا قـول النحـاس فـي إعـراب القـرآن 92/3، وعـزاه فـي معانـي القـرآن 520/4 إلـى قتـادة، وإليـه عـزي فـي النكـت والعيـون 89/4، وبـه قـال مكـي فـي مشـكل إعـراب القـرآن 511، نافيًـا أن تكـون للتبعيـض، وأجـازه ابـن عطيـة فـي المحـرر الوجيـز 177/4.
5. أجـازه ابـن عطيـة فـي المحـرر الوجيـز 177/4، وإليـه عـزي فـي الـدر المصـون 397/8.
6. البحر المحيط 32/8.

(مِنْ) في الآية للتبعيض، كما رجَّح الزجاجي.

ولهم في توجيه معنى التبعيض تأويلان:

الأول[1]: أنَّ المراد غضُّ البصر عمَّا حرَّم الله، دون ما أبيح لهم النظر إليه.

ويؤيد ذلك ما رواه الطبري[2] عن ابن عباس -t- في تفسير الآية أنَّه قال: «يغضُّوا أبصارهم عمَّا يكره الله».

الثاني[3]: أنَّ المراد غضُّ البصر عن الأشياء التي يمكنهم غضُّها عنه، لا عمَّا لا يمكنهم ذلك من النظر غير المقصود الذي يقع لأول وهلة دون تعمُّد.

ويشهد لذلك ما رواه الطبري[4] في تفسير الآية عن عبد الرحمن بن زيد بن أسلم أنَّه قال في تفسيرها: «يغضُّ من بصره أن ينظر إلى ما لا يحلُّ له، إذا رأى ما لا يحلُّ له غَضَّ من بصره، لا ينظر إليه، ولا يستطيع أحدٌ أن يغضَّ بصره كلَّه».

والتأويل الثاني داخلٌ في الأول، كما هو ظاهر؛ لأنَّ النظرة الأولى التي تقع من غير تعمُّدٍ هي ممَّا أباحه الله، بدليل قول النبي صلى الله عيه وسلم فيما رواه عنه علي بن أبي طالب رضي الله عنه: «لا تُتْبِعِ النظرةَ النظرةَ، فإنَّما لك الأولى، وليست لك الثانية»[5]، غير أنَّ التأويل الثاني يبدو أقرب والله أعلم؛ لأنَّ صَرْفَ معنى الآية إلى القول بغضِّ البصر عمَّا حرَّم الله يؤدي إلى أنْ يدخل في عموم النظر المباحِ -بالإضافة إلى ما وقع النظر عليه دون تعمُّدٍ- ما يحلُّ للمرء النظر إليه من المحارم، وهو معنى غير مقصود، وأمَّا إذا صُرِفَ معناها إلى القول بغضِّ البصر عن الأشياء التي يمكنهم غضُّها عنه انحصر النظر المباح فيما لا يمكنهم غضُّ البصر عنه من النظر الذي يقع لأول وهلة دون قصد، ويؤيد ذلك قول الله -جلَّ شأنه- بعدها مباشرة: چٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ چ، وفيه هذا ما قد يفهم منه أنَّ غضَّ البصر مدعاةٌ إلى حفظ الفروج، وهذه العلة غير واردة في النظر إلى المحارم.

11- قوله تعالى: (وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُم مَّغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا)[الفتح 29]:

أشار الزجاجي[6] إلى احتجاج الكسائي بالآية على أنَّ (مِنْ) زائدةٌ للتوكيد، وليست للتبعيض؛ لأنَّ المعنى: وعدهم الله كلَّهم مغفرةً وأجرًا عظيما، ثم ردَّ احتجاجه متمسِّكًا برأي الجمهور

1. انظر: تفسير الطبري 255/17، والغريبين 1377/4، والوجوه والنظائر لأبي هلال 440، وغرائب التفسير وعجائب التأويل 795/2، والكشاف 70/3، وأسرار العربية 261، ومفاتيح الغيب 360/23، والتذييل والتكميل 147/11.
2. تفسير الطبري 255/17.
3. هذا توجيه الزجاجي في مختصر الزاهر 19-20. وينظر: والمحرر الوجيز 177/4، والبحر المحيط 32/8، والبرهان للزركشي 425/4.
4. تفسير الطبري 255/17.
5. رواه أحمد في مسنده 464/2، وأبو داود في سننه 481/3، وابن حبان في صحيحه 381/12، وحسَّنه الألباني في صحيح الجامع الصغير 2/ 1316-1317.
6. مختصر الزاهر 20-21.

فـي عـدم جـواز زيـادة (مِـنْ) فـي الواجـب.

اختلـف النحويـون فـي معنـى (مِـنْ) فـي الآيـة السـابقة علـى ثلاثـة أقـوال:

الأول[1]: أنَّهـا زائـدة للتوكيد، والتقدير: وعدهم الله كلَّهـم مغفـرة وأجـرًا عظيمـا.

وهـذا التأويـل تأويـلُ معنًـى لا صناعـة، ولـم يقـف الباحـث علـى تأويـلٍ غيـره، والأظهـر أن يكـون تأويلهـا علـى معنـى الزيـادة: وعـد الله الذيـن آمنـوا وعملـوا الصالحـات إياهـم مغفـرة وأجـرًا عظيمـا.

الثانـي[2]: أنَّهـا لبيـان الجنـس، والمـراد: وعـد الله الذيـن آمنـوا وعملـوا الصالحـات مـن أصحـاب النبـي e.

الثالـث: مـا رجَّحـه الزجاجـي، وهـو أنَّهـا للتبعيض، وقـد اختلفـوا فـي توجيـه معنـى التبعيـض علـى أقـوال:

1-أنَّ المـراد: مـن الشـطء الـذي أخرجـه الـزرع، وهـم الداخلـون فـي ديـن محمـد إلـى يـوم القيامـة بعد الجماعـة الذيـن وصفهم الله بقولـه: ﴿ ﴾، والضميـر فـي قولـه تعالـى: ﴿ ﴾ عائـدٌ علـى معنـى (الشـطء) لا لفظـه[3].

وقـد استحسـن هـذا التأويـل السـمينُ الحلبـي[4] وابـنُ عادل[5].

2-أنَّ المـراد: وَعَـدَ الله الذيـن أقامـوا منهـم علـى الإيمـان والعمـل الصالـح مغفـرةً وأجـرًا عظيمـا[6].

وضعَّفـه النحـاس[7] بأنَّـه يقتضـي تأويـل معنـى (آمنـوا) بـ (ثبتـوا)، وهـو معنـى مجـازيٌّ لا ينبغـي الحمـل عليـه مـا دام بالإمـكان حملـه علـى معنـاه الحقيقـي.

كمـا ردَّه بعـض النحوييـن[8] دفعًـا لمـا تمسَّـك بـه الروافـض مـن اتخـاذ هـذا التأويـل مدخـلًا للطعـن فـي صحابـة النبـي e.

3- توجيـه الزجاجـي[9]، وهـو أنَّ المـراد: وَعَـدَ الله الذيـن آمنـوا مِـنْ أصحـاب النبـي e دون مَـنْ آمـن وعمـل صالحًـا مـن سـائر الأمـم؛ لأنَّـه ليـس كلُّ مَـنْ آمـن وعمـل صالحًـا مـن سـائر الأمـم مسـتحِقًّا

1. عـزي القـول إلـى الكسـائي وهشـام فـي الزاهـر 109/1، والأزهيـة 229، والتذييـل والتكميـل 141/11، وبـه قـال ابـن الأنبـاري فـي الأضـداد 252، وأجـازه القرطبـي فـي تفسـيره 296/16.
2. عـزاه ابـن السـراج فـي الأصـول 410/1-411 إلـى المبـرد، ومآلهـا عنـده راجـعٌ إلـى معنـى ابتـداء الغايـة، ونسـبه الهمذانـي فـي الفريـد 659/5 إلـى الجمهـور، وأجـازه الزجـاج فـي معانـي القـرآن وإعرابـه 29/5-30، واختـاره النحـاس فـي إعـراب القـرآن 206/4، والسـمرقندي فـي بحـر العلـوم 259/3، والزمخشـري فـي الكشـاف 469/3، وابـن عطيـة فـي المحـرر الوجيـز 143/5، والعكبـري فـي التبيـان 1169/2، والفخـر الـرازي فـي مفاتيـح الغيـب 94/28، والقرطبـي فـي تفسـيره 296/16، والبيضـاوي فـي تفسـيره 132/5، وابـن هشـام فـي مغنـي اللبيـب 143/4، والسـمين الحلبـي فـي الـدر المصـون 724/9. وبـه قـال أبـو حيـان فـي البحـر المحيـط 503/9، وقـال بأنهـا للتبعيـض فـي التذييـل والتكميـل 147/11.
3. هذا تأويل الطبري في تفسيره 333/21-334.
4. الدر المصون 724/9.
5. اللباب 511/17.
6. أجـازه الزجـاج فـي معانـي القـرآن وإعرابـه 30/5، والهمذانـي فـي إعـراب القـرآن المجيـد 659/5،
7. إعراب القرآن 206/4.
8. نقـل ابـن هشـام فـي مغنـي اللبيـب 143/4 عـن ابـن الأنبـاري فـي كتابـه (المصاحـف) أنَّ بعـض الزنادقـة قـد تمسَّـك بهـذه الآيـة فـي الطعـن علـى بعـض الصحابـة عليهـم رضـوان الله. وينظـر: تفسـير القرطبـي 295/16-299، وحاشـية الشـهاب الخفاجـي 70/8.
9. مختصر الزاهر 20-21.

هذه المنزلة الرفيعة المتمثِّلة في المغفرة والأجر والعظيم، بل قد يكونون مستحقِّين بعض هذا الفضل، وفُضِّلَ صحابة رسول الله -e- عليهم بالزيادة عليهم بالأجر العظيم.

وعند التأمل في الأقوال السابقة يبدو ما ذهب إليه الكسائي من زيادة (مِنْ) ضعيفًا، لسببين:

الأول: أنَّ معنى الزيادة يقتضي أن يكون دخول (مِنْ) كخروجها، وهذا المفهوم غير متحقِّقٍ في هذه الآية؛ لأنَّ الله -تعالى- قال قبل ذلك: (مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ اللَّهِ ۚ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ) إلى قوله -جلَّ شأنه-: (يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ) ولو قال متَّصِلًا بهذا: وَعَدَ الله الذين آمنوا وعملوا الصالحات مغفرة وأجرًا عظيما، ولم يأتِ بـ (مِنْ) والضمير المتَّصِل بها لما عاد على المذكورين ضميرٌ، ولانقطع الكلام عنهم[1].

الثاني: أنَّ الذي دفع الكسائي إلى القول بالزيادة -كما نقل عنه الزجاجي[2]- موافقته معنى وَعْدِ جميع الصحابة بالمغفرة والأجر العظيم، بخلاف التبعيض الذي لا يراه متَّسِقًا مع هذا المعنى، وهذه الحجَّة مندفعةٌ، سواء قلنا بأنَّ (مِنْ) لبيان الجنس، كما يرى جمهور النحويين، أم قلنا بأنَّها للتبعيض على التأويلين اللذين ذكرهما الطبري والزجاجي.

وإذا اندفع القول بالزيادة تبَّقى عندنا القول بالتبعيض أو بيان الجنس، والذي يظهر -والله أعلم- أنَّ الأقرب أن تكون لبيان الجنس، لا للتبعيض كما يرى الزجاجي، وذلك لسببين:

الأول: أنَّه قولُ جمهور النحويين.

الثاني: أنَّ المعنى عليه متوجِّهٌ دون إشكال، ودون حاجة للتأويل، كما في معنى التبعيض: فالمعنى الذي ذكره الطبري يحتاج فيه إلى تأويل (الشطء) بمعناه لا لفظه؛ حتى يتَّسِق مع ضمير الجمع في (منهم).

والمعنى الذي أجازه الزجاج يحتاج إلى تأويل (آمنوا) بـ (ثبتوا)، كما ذكر النحاس، كما أنَّه يعارِضُ ما وُعِدَ به جملة أصحاب النبي e من المغفرة والأجر العظيم

وأمَّا المعنى الذي ذهب إليه الزجاجي فإنه يعني تبعيض الذين آمنوا وعملوا الصالحات -وهم أصحاب النبي e- مِنْ جنسِ مَنْ عملوا الصالحات من سائر الأمم، وسياق الآية يقتصر على أمَّة محمدٍ، وليس لصالحي الأمم الأخرى فيها ذكرٌ.

12- قوله تعالى:(وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ) [آل عمران 104]:

أورد الزجاجي احتجاج الكسائي بهذه الآية على زيادة (مِنْ)، وردَّه، مرجِّحًا أن تكون للتبعيض، والمعنى: أنَّ الله -جل شأنه- يأمر المؤمنين

1. المرجع السابق 20-21.
2. المرجع السابق 20.

بـأنْ «يكـون منهـم مَـنْ يدعـو إلـى الخيـر ويأمـر بالمعـروف، فيكـون ذلـك كافيًـا عـن الجماعـة؛ لأنَّ مـن الفـروض مـا هـو علـى الكفايـة، فـإذا قـام بـه بعضهـم كان جازئًـا عـن الجماعـة»[1].

اختلـف النحويـون فـي معنـى (مِـنْ) فـي الآيـة السـابقة علـى ثلاثـة أقـوال:

الأول[2]: أنَّهـا زائـدة، والمعنـى: ولتكونـوا كلُّكـم أمَّـةً يدعـون إلـى الخيـر ويأمـرون بالمعـروف وينهـون عـن النكـر.

الثانـي[3]: أنَّهـا لبيـان الجنـس، والمـراد أيضًـا: لتكونـوا كلُّكـم أمَّـة يدعـون إلـى الخيـر ويأمـرون بالمعـروف وينهـون عـن المنكـر.

الثالـث[4]: مـا ذهـب إليـه الزجاجـي مـن أنَّهـا للتبعيـض، والمـراد أنَّ المأموريـن بالأمـر بالمعـروف والنهـي عـن المنكـر هـم فئـة خاصَّـة مـن أمَّـة محمـد -e- يصلحـون للقيـام بهـذه المهمَّـة؛ لأنَّ الدعـاء إلـى الخيـر والأمـر بالمعـروف والنهـي عـن المنكـر لا يصلـح إلَّا لمـن يميِّـز المعـروف مـن المنكـر، ويعـرف كيـف يرتِّـب الأمـر فـي إقامتـه، فـإنَّ الجاهـل ربَّمـا أمـر بالمنكـر ونهـى عـن المعـروف، وربَّمـا عَـرَفَ الحكـم فـي مذهبـه وجَهِلَـهُ فـي مذهـب غيـره فنهـاه عـن غيـر منكـر، وربَّمـا يغلِّـظُ فـي مواضـع اللِّيـن ويليـن فـي مواضـع الغِلْظـة، وينكـر علـى مَـنْ لا يزيـده إنـكاره إلا تماديـا[5].

ومنشـأ هـذا الخـلاف فـي معنـى (مِـنْ) قائـمٌ علـى الخـلاف فـي حكـم الأمـر بالمعـروف والنهـي عـن المنكـر[6]، وهـل هـو فـرضُ عيـنٍ علـى كل مسـلم، أم فـرضُ كفايـة إذا قـام بـه مـن يكفـي سـقط الإثـم عـن الباقيـن؟ فمـن ذهـب إلـى أنَّـه فـرضُ عيـنٍ علـى الأمـة كافـة جعـل (مِـنْ) فـي الآيـة زائـدةً أو بيانيـة، ومَـنْ ذهـب إلـى أنَّـه فـرض كفايـة جعـل (مِـنْ) فـي الآيـة تبعيضيـة، ولهـذا احتـجَّ الزجـاج لتقويـة قولـه بكـون (مِـنْ) لبيـان الجنـس بقـول الله تعالـى: چ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹچ[آل عمـران 110]؛ إذ يقـول: «والدليـل علـى أنَّهـم أُمِـروا كلُّهـم بالأمـر بالمعـروف والنهـي عـن المنكـر قولـه جـلَّ وعـلا:...»[7]، ثـمَّ سـاق الآيـة.

1. مختصر الزاهر 22.
2. عـزي القـول إلـى الكسـائي وهشـام فـي: الزاهـر 109/1، والأزهيـة 229، وإلـى الكسـائي وحـده فـي تفسـير غريـب مـا فـي الصحيحيـن 315، وبـه قـال ابـن الأنبـاري فـي الأضـداد 252، والثعلبـي فـي الكشـف والبيـان 121/9، والبغـوي فـي معالـم التنزيـل 84/2.
3. هـذا قـول الزجـاج فـي معانـي القـرآن وإعرابـه 452/1، والنحـاس فـي معانـي القـرآن 456/1، والواحـدي فـي البسـيط 480/5.
4. هـذا قـول مقاتـل فـي تفسـيره 293/1، والطبـري فـي تفسـيره 660/5-662، وعـزاه إلـى الضحـاك، وعـزاه ابـن أبـي حاتـم فـي تفسـيره 726/3 إلـى مقاتـل بـن حيَّـان، وبـه قـال ابـن قتيبـة فـي تأويـل مشـكل القـرآن 249، والراغـب الأصفهانـي فـي المفـردات فـي غريـب القـرآن 23، والزمخشـري فـي الكشـاف 207/1، والقرطبـي فـي تفسـيره 165/4، وأبـو حيـان فـي البحـر المحيـط 289/3، والبيضـاوي فـي تفسـيره 31/2، وأجـازه الزجـاج فـي معانـي القـرآن وإعرابـه 452/1.
5. انظر: الكشاف 208/1، والبحر المحيط 289/3.
6. انظـر الخـلاف فـي المسـألة فـي: الأحـكام السـلطانية 349، وأحـكام القـرآن لابـن العربـي 383/1، وأحـكام القـرآن للجصـاص 315/2، وتفسـير القرطبـي 165/4.
7. معاني القرآن وإعرابه 452/1.

والذي يظهر -والله أعلم- أنَّ القول بأنَّ (مِنْ) في الآية تبعيضيَّة -كما رجَّحَ الزجاجي- هو أقرب الأقوال إلى الصواب، وذلك لسببين:

1-أنَّه قول جمهور المفسرين والنحويين.

2-أنَّ القول به يصرف معنى الآية إلى القول الراجح عند جمهور العلماء من كونِ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فرض كفاية لا فرض عين، وأمَّا القول بالزيادة -وكذلك لقول ببيان الجنس- فيصرفها إلى القول بأنَّه فرضُ عين، وهو معنى مرجوح[1].

ويزيد في ضعفِ القول بالزيادة مخالفته رأي الجمهور في منع زيادة (مِنْ) في الواجب.

13- قوله تعالى: (عَيْنًا فِيهَا تُسَمَّىٰ سَلْسَبِيلًا) [الإنسان 18]:

نقل الزجاجي كلام ابن الأنباري[2] الذي خطَّأ فيه ما قاله بعض المفسرين من أنَّ المراد بقوله تعالى: چوُچ: (سلْ ربَّك سبيلًا إلى هذه العين) بأنَّها لو كانت كذلك لقُطِعَت اللام عن السين في الخط، وبأنَّها لو كانت كذلك لبقي الفعل (تُسَمَّى) غير واقع على منصوب.

ولم يرتض الزجاجي اعتراض ابن الأنباري بعدم الفصل بين اللام والسين، فيما أيَّده في اعتراضه بخلوِّ الفعل (تسمَّى) من المفعول قائلًا: «فلعمري إنَّه كما ذكر، والوجه ما ذهبت إليه الجماعة: أنَّ (سلسبيلا) اسم للعين»[3].

اختلف النحويون في إعراب قول الله تعالى: چوُچ على ثلاثة أقوال:

أولًا[4]: ما ذهب إليه الزجاجي من أنَّها اسمٌ للعين.

واعترضه بعض النحويين[5] بأنَّه لو كان كذلك لكان ممنوعًا من الصرف، للعلمية والعجمة، أو للعلمية والتأنيث.

وأمَّا القائلون بالاسمية فلهم في تأويل صرفه أقوال:

1. أنَّه صُرِفَ لأنه رأس آية[6].
2. أنَّه صُرِف ليوافق رؤوس الآيات المنوَّنة؛ لأنَّ ذلك أخفُّ على اللسان وأسهلُ على القارئ[7].

1. انظر ما في الهامش (4) ص 37.
2. الزاهر 208/2.
3. مختصر الزاهر 477.
4. أشار الفراء في معاني القرآن 3/ 217 إلى هذا القول بصيغة (ذكروا) دون أن يسمي قائله، وكذلك عزاه الأخفش في معاني القرآن 561/2 والطبري في تفسيره 562/23 لبعضهم دون أن يسميه، كما ورد بلا عزو في: إعراب القرآن للنحاس 102/5، والمفردات في غريب القرآن 237، وعزي إلى عكرمة في النكت والعيون 171/6، والتفسير البسيط 47/23. وبه قيل في العين 345/7، وهو قول ابن قتيبة في تفسير غريب القرآن 503، والزجاج في معاني القرآن وإعرابه 261/5، والفارابي في ديوان الأدب 94/2، والجوهري في الصحاح 1724/5 (سبل)، والكرماني في غرائب التفسير وعجائب التأويل 1289/2، ومكي في مشكل إعراب القرآن 785/2. وأجازه ابن الحاجب في أماليه 265/1.
5. انظر: إعراب القرآن للنحاس 102/5، والمحرر الوجيز 413/5، والبحر المحيط 365/10. وأما الفراء في معاني القرآن 217/3 فاستبعد كونه اسمًا؛ لإجماع القراء على عدم صرفه وإن كان عنده جائزًا في العربية.
6. انظر: معاني القرآن للأخفش 561/2، ومعاني القرآن وإعرابه 261/5، ومفاتيح الغيب 752/30، وتفسير القرطبي 143/19، والفريد في إعراب القرآن المجيد 298/6.
7. هذا قول ابن الأنباري في الزاهر 207/2. وينظر: التفسير البسيط 48/23، وغرائب التفسير وعجائب التأويل 1289/2،

وردَّه الزجاجي من جهتين[1]:

الأولى: أنَّ النحويين متفقون على أنَّ ما لا ينصرف ثقيل، فلذلك مُنِعَ من التنوين؛ لأنَّ التنوين يزيده ثِقَلًا؛ لأنَّه زيادةٌ فيه ليست من بنائه، فكيف تكون زيادة حرفٍ في الكلمة أخفَّ على اللسان؟!

الثانية: أنَّه ليس يجب تغيير الإعراب وما يوجبه القياس لتتَّفق رؤوس الآيات، ولو كان ذلك جائزًا لجاز خَفْضُ ما يستحقُّ الرفعَ، ورَفْعُ ما يستحقُّ النصبَ طلبًا لاتفاق رؤوس الآيات، وهذا في كلام الآدميين مدفوعٌ، فكيف بكتاب الله؟!

3- أنَّه اسم أعجميٌّ نكرة، فحقُّه الصرف[2].

4- أنَّ من العرب من يجيز صَرْفَ الممنوع من الصرف[3].

ثانيًا[4]: أنَّه صفةٌ للعين، ولهذا صُرِفَ، و(تُسَمَّى) بمعنى (توصف)[5]، كما يقال: (زيدٌ يسمَّى الشجاع)، بمعنى: يوصف به، وعُبِّرَ بـ (يُسَمَّى) للتنبيه على شهرته بهذا الوصف[6].

ثالثًا[7]: أنَّ قوله تعالى: چوُچ مركَّبٌ من الفعل (سَلْ) و(سبيلًا)، أي: سَلْ سبيلًا إلى هذه العين.

واعترضه ابن الأنباري[8] من جهتين:

1. أنه لو كان كذلك لقُطِعتِ اللام من السين، ولم توصل بها.
2. أنه لو كان كذلك لبقي الفعل (تُسَمَّى) غير واقعٍ على منصوب، وسبيله أنْ يصحبه المنصوب، ولا يجوز أنْ يقع على (سَلْ)؛ إذ لا يقع فعلٌ على فعل.

وردَّ الزجاجي[9] الاعتراض الأول بأنَّ في خطِّ

وأمالي ابن الحاجب 266/1، والبحر المحيط 365/10.

1. مختصر الزاهر 479-480.
2. انظر: مشكل إعراب القرآن 785/2، والفريد في إعراب القرآن المجيد 298/6، وأمالي ابن الحاجب 265/1-266، والدر المصون 612/10.
3. انظر: معاني القرآن للفراء 217/3، ومختصر الزاهر 480. وفيه عزا الزجاجي إلى الكسائي وغيره حكاية تجويز صرف غير المنصرف في سعة الكلام في بعض لغات العرب. ومذهب جمهور النحويين أنَّه لا يجوز صرف غير المنصرف إلا في ضرورة الشعر. انظر: الكتاب 26/1، والمقتضب 354/3، والكامل 332/1، والأصول 437/3، وسر صناعة الإعراب 546/2، وشرح المقدمة الكافية 260/1.
4. أشار إليه الفراء في معاني القرآن 217/3 بصيغة (ذكروا) وظهر كالمائل له، وكذلك نسبه الأخفش في معانيه 561/2 إلى بعضهم دون أن يسميه، وعزا عبد الرزاق في تفسيره 338/2 تفسير الكلمة بمعنى السلاسة وسهولة التصريف إلى قتادة، كما عزا ابن الأنباري في الزاهر 207/2 هذا المعنى إلى ابن عباس، وجعله الثعلبي في الكشف والبيان 246/29 والبغوي في معالم التنزيل 297/8 مذهب الجمهور، واختاره الطبري في تفسيره 564/23، والنحاس في إعراب القرآن 102/5، والزمخشري في الكشاف 170/4، والهمذاني في الفريد في إعراب القرآن المجيد 298/6، وأبو حيان في البحر المحيط 365/10، وأجازه ابن الحاجب في أماليه 265/1.
5. () انظر: معاني القرآن للأخفش 561/2، وتفسير الطبري 564/23، والكشف والبيان 246/29،
6. () انظر: أمالي ابن الحاجب 1/
7. () عزي القول إلى علي بن أبي طالب في: النكت والعيون 171/6، والكشاف 170/4، وتفسير القرطبي 143/19، والبحر المحيط 365/10. وعزي إلى ابن المبارك في غرائب التفسير وعجائب التأويل 1289/2. وورد بلا نسبة في: تفسير غريب القرآن لابن قتيبة 4، والزاهر 208/2، وبحر العلوم 432/3، والمفردات في غريب القرآن 237، والكشاف 170/4، والمحرر الوجيز 413/5.
8. () الزاهر 208/2.
9. () مختصر الزاهر 478. وبه ردَّ أيضًا الكرماني في غرائب التفسير وعجائب التأويل 1289/2.

المصحف أشياء مفصولةً كان سبيلها الاتصال، وأشياء موصولةً كان سبيلها الانفصال، وزياداتٍ في الخطِّ، وأشياء محذوفة، ومِنْ ذلك قوله تعالى: (فمَالِ الَّذِينَ)[المعارج 36]، بفصلِ لام الجر عن (الذين)، وقوله تعالى: (فَقَالَ الضُّعَفَاءُ)[إبراهيم 21] بزيادة واوٍ قبل الألف، وقوله تعالى: (وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْيدٍ) [الذاريات 47] بيائين، إلى غير ذلك ممَّا خالف فيه رَسْمُ المصحف القياس[1].

وأمَّا الاعتراض الثاني فأجيب عنه بوجوهٍ:

الأول[2]: أن تكون (عينًا) خبرًا لـ (كان) في قوله تعالى قبلها: (وَيُسْقَوْنَ فِيهَا كَأْسًا كَانَ مِزَاجُهَا زَنجَبِيلاً)[الإنسان 17]، وجملة (تسمَّى) نعتٌ للعين، و(زنجبيلًا) مفعول (تسمَّى) على التقديم والتأخير، فيكون التقدير: ويسقون فيها كأسًا كان مزاجها عينًا فيها تسمَّى زنجبيلًا، سَلْ سبيلًا إليها[3].

ووصف الزجاجي[4] هذا الوجه بأنَّه فاسدٌ عند جميع النحويين؛ لأنَّه فصل فيه بين اسم (كان) وخبرها بمعمول الخبر[5].

الثاني[6]: أنَّ يكون قوله تعالى: چ وُچ تمام الكلام الأول، وحُذِفَ مفعول (تسمَّى) للعلم به، أي: توصف بمثل الزنجبيل؛ لتقدُّم ذكره، ويكون (سَلْ سبيلًا) استئنافًا.

الثالث[7]: أن يجعل (سَلْ سبيلًا) اسمًا للعين على الحكاية، كـ (تأبَّطَ شرًّا).

ولا يخفى ما في هذه التأويلات من تعسُّفٍ ينزَّه عنه كتاب الله تعالى، والقول برمَّته يبدو بعيدًا والله أعلم، ولذلك قوبِل باستنكار عددٍ من العلماء[8]، بل إنَّ أبا حيان أوجب طَرْحَه من كتب التفسير، وتعجَّبَ من اشتغال الزمخشري بتوجيهه.

وبهذا ينحصر الترجيح بين القولين الأول والثاني، وكلاهما من الوجاهة بمكان، إلا أنَّ القول الذي رجَّحه الزجاجي بأنَّ (السلسبيل) اسمٌ لا صفة يبدو -والله أعلم- أقربَ إلى الصواب،

1. قال ابن هشام في مغني اللبيب 358/3: «فكم في خطِّ المصحف من أشياء خارجةٍ عن القياس». وينظر: عمدة الكتاب 187، والكتاب لابن درستويه 5، ومفاتيح الغيب 18/25، والدر المصون 184/4،
2. عزا الزجاجي في مختصر الزاهر 478 هذا التأويل إلى بعض النحويين دون أن يسميَّهم، وكذلك ورد بلا عزو في بحر العلوم 432/3. انظر: مختصر الزاهر 478-479.
3. هذا على قول من يرى أنَّ (زنجبيلًا) اسم للعين، وقد عزي إلى مجاهد في النكت والعيون 17/6، وإلى قتادة في البحر المحيط 364/10، وورد بلا نسبة في: معاني القرآن للفراء 217/3، وتفسير غريب القرآن لابن قتيبة 503، وتفسير الطبري 561/23، ومعالم التنزيل 296/8.
4. مختصر الزاهر 478-479.
5. انظر: الكتاب 70/1، والمقتضب 99/4، والأصول 86/1، والإيضاح العضدي 143/1-144، والخصائص 393/2، واللباب في علل البناء والإعراب 155/1، وشرح الجمل لابن عصفور 393/1، وشرح الكافية الشافية 404/1.
6. التأويل في: غرائب التفسير وعجائب التأويل 1289/2، وأمالي ابن الحاجب 266/1، وضعَّفه الأخير.
7. التأويل في: غرائب التفسير وعجائب التأويل 1289/2، والكشاف 170/4، وأمالي ابن الحاجب 266/1، ومفاتيح الغيب 752/30.
8. منهم ابن قتيبة وابن الأنباري والزجاجي والزمخشري وابن عطية وأبو حيان والسمين الحلبي. انظر مواضع الإحالة على القول.

وذلك للأسباب الآتية:

1. اقتصار بعض معاجم اللغة عليه، كالعين وديوان الأدب والصحاح.
2. أنَّ ثعلبًا[1] نقل عن ابن الأعرابي قوله: إنه لم يسمع بهذه اللفظة إلا في القرآن.
3. 3- تمثيل سيبويه[2] بها على أنها اسم لا صفة.
4. موافقته لظاهر الآية، دون الحاجة إلى تأويل (يسمَّى) بمعنى الوصف.

المبحث الثاني: منهج الزجاجي في الترجيح

الزجاجي من أتباع المدرسة البصرية، بل إنه من التلاميذ المخلصين الذين آمنوا بنحوها، وتلقوه بالقبول والإذعان، وكان من نتيجة ذلك أن قلَّت ترجيحاته واعتراضاته في كتبه التي يتناول فيها النحو البصري، كالجمل واللامات، على العكس من ذلك عندما يتعرض للنحو الكوفي، ولهذا ظهرت شخصيَّته الناقدة بشكل لافت للنظر في مختصر الزاهر؛ إذ تصدَّى فيه لآراء ابن الأنباري وما ينقله عن أعلام هذه المدرسة الكوفية – كالكسائي والفراء - بالنقد والتقويم، وظهر في غالب تلك الترجيحات منحازًا لمدرسته البصرية ومنافحًا عن آراء علمائها.

وهذا الانحياز منه للمدرسة البصرية نابعٌ عن قناعة، وليس مجرَّد تعصُّبٍ أعمى، بدليل أنَّه في أحد مواضع الخلاف فضَّل رأي الفراء على آراء الخليل ويونس.

وقد تنوَّعت طرق الترجيح عند الزجاجي:

- فنراه مرَّة يجزم بتخطئة الرأي الآخر، كقوله: «وأمَّا قول الفرَّاء في قوله عزَّ وجل: (لِلَّهِ الْأَمْرُ مِن قَبْلُ وَمِن بَعْدُ) [الروم 4]: المعنى: مِنْ قبلِ كلِّ شيءٍ ومِنْ بعدِ كلِّ شيء، فَضُمَّتا لمَّا حُذِفَ الذي كانتا مضافتين إليه فغلطٌ...».
- ونراه في مواضع أخرى أقلَّ حدة في رفضه، كأنْ يكتفي بذكر علَّة تخطئته، كقوله: «وأهل التفسير يقولون: معناه: دنا لكم، وليس بمقيسٍ»، وكقوله في ردِّ قَوْلِ من يرى أنَّ (عَبُد) في قراءة حمزة بضمِّ العين في قوله تعالى: (وَجَعَلَ مِنْهُمُ الْقِرَدَةَ وَالْخَنَازِيرَ وَعَبَدَ الطَّاغُوتَ) [المائدة 60] من باب المبالغة: «غير معروف في كلام العرب في (فَعْلٍ) -بإسكان العين- أنْ تُضَمَّ للمبالغة».
- كما نراه في مواضع أخرى يرجِّح الرأي بذكرِ عِلَّةٍ تدعو إلى تفضيله، ولا ترقى

1. مجالس ثعلب 219/2، وفي الموضع تحريف قلب دلالة العبارة. وينظر النقل عنه في: تهذيب اللغة 159/13، والتفسير البسيط 47/23، والمحرر الوجيز 413/5، والبحر المحيط 357/10، واللسان (سلس).
2. الكتاب 303/4.

لأن تكون علَّة لردِّ القول الآخر، كقوله: «والوجه الأول أمَسُّ بالعربية، وأنفذُ في طرقها».

- وفي مواضع أخرى يكتفي بترجيح رأي أو أكثر، دون أن يورد علَّة ترجيحه، أو يبدو منه رفض للآراء الأخرى، كقوله: «وأجودُ هذه الأقاويل قول سيبويه والقول الأخير من قول الفراء».
- وأحيانًا لا يخفي إعجابه بالرأي المخالف لعلَّة ما، لكنَّه يرجِّح غيره عليه لعلَّة أولى عنده، كقوله: «وهذا جيِّدٌ في المعنى، إلا أنَّه ضعيفٌ في العربية».
- وتارةً يكتفي بإيراد الرأي، ثم يتبعه الرأي الآخر، دون أن يبدو منه تقويةٌ لهذا أو تضعيفٌ لذاك، اللهم إلَّا أنه ينسب الرأي الآخر إلى (أهل النظر)، ممَّا يُفْهَمُ منه أنه يميل إلى ذلك الرأي، ومن أمثلة ذلك قوله: «لأنَّ بعضَ العلماء يذهب إلى ... وأكثرُ أهلِ النظر يذهبُ إلى...».
- وهذا التفاوت في درجات الترجيح يكشف لنا عن شخصيَّة الزجاجي النحوية، وما تتميَّز به من قدرة على التأمل والموازنة بين الأقوال، والنقد الموضوعي البعيد عن التعصب.

خاتمة

توصَّل الباحث إلى عددٍ من النتائج، من أهمها:

1. عناية الزجاجي الخاصَّة بالشواهد القرآنية، وقد تبيَّن ذلك من خلال اهتمامه بدراسة التوجيهات الإعرابية للقراءات القرآنية، وتقويمها.
2. تأثر الزجاجي بالمدرسة البصرية، وقد ظهر ذلك في غالب ترجيحاته التي تابع فيها البصريين.
3. بالرغم ممَّا يظهر من تأثره بالمدرسة البصرية لم يمنعه ذلك من ترجيح رأي غيرهم إذا تبيَّن له أنَّه الحق، وهذا دليل موضوعيَّته وإنصافه.
4. تفاوتت ترجيحات الزجاجي بين مستويات عدَّة تجاه الرأي المخالف تبدأ بجزم بالتخطئة، وتنتهي بكونه خلاف اختيار أكثر أهل النظر.
5. تنوَّع معتمد الزجاجي في ترجيحه للتوجيهات الإعرابية، فتارة يرجِّح مراعاة لاتساق التوجيه مع معنى الآية وسياقها، وتارةً لموافقته لكلام العرب، وتارة لموافقته لقواعد النحو وأصوله.
6. انحصرت أغلب ردود الزجاجي وتضعيفه لآراء الكوفيين في كتاب مختصر الزاهر، وذلك لاعتماد ابن الأنباري صاحب الزاهر

على النحو الكوفي في غالب الكتاب.

7. ناقش الزجاجي أقوال المفسرين في مواضع عدة؛ نظرًا للصلة الوثيقة بين الإعراب ودلالة الآيات وسياقاتها.

والحمد لله أولًا وآخرا.

المصادر والمراجع

أولًا: الكتب المطبوعة

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد. (1417هـ). تفسير القرآن العظيم مسندًا عن رسول الله e والصحابة والتابعين، تحقيق: أسعد محمد الطيِّب. ط 1، مكة المكرمة، الرياض، مكتبة نزار مصطفى الباز.

ابن الأثير. (1420ه). البديع في علم العربية، تحقيق ودراسة: فتحي أحمد علي الدين وصالح حسين العايد. ط. 1، مكة المكرّمة: معهد البحوث العلمية بجامعة أم القرى.

ابن الأثير، ضياء الدين. (د. ت). المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدَّمه وعلَّق عليه: دكتور أحمد الحوفي ودكتور بدوي طبانة. د. ط، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن الأنباري، أبو البركات. (1400ه). البيان في غريب إعراب القرآن، تحقيق: طه عبد الحميد طه. د. ط، مصر: الهيئة العامة المصرية للكتاب.

ابن الحاجب، عثمان بن أبي بكر. (1425ه). الإيضاح في شرح المفصل، تحقيق: إبراهيم محمد عبد الله. ط. 1، دمشق: دار سعد الدين.

ابن الحاجب، عثمان. (1418ه). شرح المقدمة الكافية في علم الإعراب، دراسة وتحقيق: جمال عبد العاطي مخيمر أحمد. ط. 1، مكة المكرمة، الرياض: مكتبة نزار مصطفى الباز.

ابن الحاجب، عثمان بن عمر. (1431ه). الكافية في علم النحو والشافية في علمي التصريف والخط، تحقيق: صالح عبد العظيم الشاعر. ط. 1، القاهرة: مكتبة الآداب.

ابن الخشاب. (1392ه). المرتجل في شرح الجمل، تحقيق: علي حيدر. دمشق: دار الحكمة.

ابن الدهان، سعيد بن المبارك. (1432هـ). الغرة في شرح اللمع من أول باب (إنَّ وأخواتها) إلى آخر باب (العطف)، مع دراسة لفكره النحوي. دراسة وتحقيق: فريد عبد العزيز الزامل السليم. ط. 1، الرياض: دار التدمرية.

ابن السراج، محمد بن سهل. (1405هـ). الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي. ط. 1، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن الشجري، هبة الله بن علي. (1413هـ). أمالي ابن الشجري، تحقيق ودراسة: محمود محمد الطناحي. ط. 1، القاهرة: مكتبة الخانجي.

ابن العربي، محمد بن عبد الله. (د.ت). أحكام القرآن، راجع أصوله، وخرَّج أحاديثه، وعلَّق عليها: محمد عبد القادر عطا. د. ط، بيروت، لبنان: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية.

ابن المثنى، معمر. (1988م). مجاز القرآن، عارضه بأصوله وعلَّق عليه: محمد فؤاد سزكين. د. ط، القاهرة: مكتبة الخانجي.

ابن النحاس، بهاء الدين الحلبي. (1426ه). التعليقة لابن النحاس (شرح المقرب)، دراسة وتحقيق: خيري عبد الراضي عبد اللطيف. ط. 1، مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

ابن بابشاذ، طاهر بن أحمد. (1977م). شرح المقدمة المحسبة. تحقيق: خالد عبد الكريم، ط. 1، الكويت.

ابن برهان العكبري، عبد الواحد بن علي. (1404ه). شرح اللمع. حققه: فائز فارس. ط. 1، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث العربي.

ابن بلبان، علي. (1414هـ). صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان. حققه وخرَّج أحاديثه وعلَّق عليه: شعيب الأرناؤوط. ط.2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1416ه). مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية. جمع وترتيب: عبد

الرحمن بن محمد بن قاسم. د. ط، المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

ابن جني، عثمان. (1408ه). الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار. ط. 3، الهيئة العامة المصرية للكتاب.

ابن جني، عثمان. (1414ه). المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها. تحقيق: علي النجدي ناصف وعبد الحليم النجار وعبد الفتاح إسماعيل شلبي. د. ط، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

ابن جني، عثمان. (1409ه). كتاب العروض، تحقيق وتقديم: د. أحمد فوزي الهيب. ط. 2، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

ابن جني، عثمان. (1405هـ). اللمع في العربية. تحقيق: حاتم المؤمن. ط. 2، بيروت، لبنان: عالم الكتب.

ابن جني، عثمان. (1430ه). التنبيه على شرح مشكلات الحماسة، تحقيق: أ.د حسن محمود هنداوي. ط. 1، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت.

ابن جني، عثمان. (1413ه). سر صناعة الإعراب، دراسة وتحقيق: حسن هنداوي. ط. 2، دمشق: دار القلم.

ابن خالويه. الحسين بن أحمد. (د.ت). مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع. د. ط، القاهرة: مكتبة المتنبي.

ابن خالويه، الحسين بن أحمد. (1985م). إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم. د. ط، بيروت، لبنان: دار مكتبة الهلال.

ابن خالويه، الحسين بن أحمد. (1420ه). الحجة في القراءات السبع، تحقيق: أحمد فريد المزيدي. ط. 1، بيروت: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية.

ابن خلكان، أحمد بن محمد. (1414ه). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، حققه: إحسان عباس. د. ط، بيروت: دار صادر.

ابن درستويه. (1419ه). تصحيح الفصيح وشرحه، تحقيق: محمد بدوي المختون، مراجعة: رمضان عبد التواب، وزارة الأوقاف. مصر: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

ابن درستويه، عبد الله بن جعفر. (1921م). الكتاب، شرحه وأضاف إليه الملحوظات والفهارس: الأب لويس شيخو اليسوعي. د. ط، بيروت: يطلب من إدارة مطبعة الآباء اليسوعيين.

ابن دريد، محمد بن الحسن. جمهرة اللغة، حققه: رمزي منير بعلبكي. ط. 1، بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

ابن زنجلة، عبد الرحمن بن محمد. (1418ه). حجة القراءات، محقق الكتاب ومعلق حواشيه سعيد الأفغاني. ط. 5، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن سيده. (1424هـ). المحكم والمحيط الأعظم. تحقيق: عبد الفتاح السيد سليم وفيصل الحفيان. ط. 1، القاهرة: معهد المخطوطات العربية.

ابن شقير، أحمد بن الحسن. (1408ه). المحلى (وجوه النصب). تحقيق: فائز فارس. ط. 1، مؤسسة الرسالة ودار الأمل.

ابن عادل، عمر بن علي. (د. ت). اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي أحمد معوَّض بمشاركة آخرَين. د. ط، د. ن.

ابن عصفور. (د. ت). شرح جمل الزجاجي، (الشرح الكبير)، تحقيق: صاحب أبو جناح. د. ط.

ابن عصفور، علي بن مؤمن. (1392هـ). المقرب، تحقيق: أحمد الجواري وعبد الله الجبوري. ط. 1، د. ن.

ابن عطية، محمد عبد الحق. (1422ه). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد. ط. 1، بيروت، لبنان: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية.

ابن فارس، أحمد بن فارس. (1404ه). مجمل اللغة، دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان. ط. 1، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن قتيبة. (1393ه). تأويل مشكل القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر. ط. 2، القاهرة: مكتبة دار التراث.

ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم. (1398هـ). تفسير غريب القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر. ط. 1، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

ابن مالك. (1387ه). تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، تحقيق: محمد كامل بركات. د. ط، القاهرة: دار الكتاب العربي.

ابن مالك، محمد بن عبد الله. (1410ه). شرح التسهيل، تحقيق: عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون. ط. 1، هجر للطباعة والتوزيع والنشر والإعلان.

ابن مالك، محمد بن مالك. (1402ه). شرح الكافية الشافية، حققه وقدم له: عبد المنعم هريدي. ط. 1، مكة المكرمة: منشورات جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.

ابن مجاهد. (1972م). السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف. ط. 3، مصر: دار المعارف.

ابن معطي، يحيى بن عبد المعطي. (د. ت). الفصول الخمسون، تحقيق ودراسة: محمود محمد الطناحي. د. ط، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1410ه). لسان العرب. ط. 1، بيروت: دار صادر.

ابن يعيش. (د. ت). شرح المفصل، صُحح وعلق عليه حواشي بمعرفة مشيخة الأزهر المعمر. د. ط، طبعه ونشره بأمر المشيخة إدارة الطباعة المنيرية.

أبو البقاء العكبري. (1976م). التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي. د. ط، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

أبو الفتح بن جني. (1381ه). التمام في تفسير أشعار هذيل مما أغفله أبو سعيد السكري. حققه وقدم له: أحمد القيسي وخديجة الحديثي وأحمد مطلوب، راجعه: مصطفى جواد. ط. 1، بغداد: مطبعة العاني.

أبو حيان الأندلسي. (1418ه). ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التواب. د. ط، مكتبة الخانجي.

أبو حيان الأندلسي. (1431-1432هـ). التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق: حسن هنداوي. من ط. 1، دمشق: منشورات دار القلم، ومنشورات دار كنوز أشبيليا.

أبو حيان، محمد بن يوسف. (1412هـ). البحر المحيط في التفسير. د. ط، طبعة جديدة بعناية صدقي محمد جميل، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو شامة الدمشقي، عبد الرحمن بن إبراهيم. (د.ت). إبراز المعاني من حرز الأماني في القراءات السبع للشاطبي، تحقيق: وتقديم وضبط إبراهيم عطوة عوض. د. ط، بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو علي الفارسي. (1419ه). التكملة، تحقيق ودراسة: كاظم بحر المرجان. ط. 2، بيروت، لبنان: عالم الكتب.

الأخفش الأوسط، سعيد بن مسعدة. (1411ه). معاني القرآن، تحقيق: ة هدى محمود قراعة. ط. 1، القاهرة: مكتبة الخانجي.

الأخفش، سعيد بن مسعدة. (1390ه). القوافي. عني بتحقيقه: عزة حسن. د. ط، سوريا: وزارة الثقافة والساحة والإرشاد القومي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم.

الأزهري، حمد بن أحمد. (1384-1396ه). تهذيب اللغة، تحقيق ومراجعة: عدد من العلماء. د. ط، الدار المصرية للتأليف والنشر.

الأزهري، محمد بن أحمد. (1414ه). معاني القراءات، تحقيق ودراسة: عيد مصطفى درويش وعوض بن حمد القوزي. ط. 1، دار المعارف.

الأشبيلي، عبيد الله بن أحمد. (1407ه). البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق ودراسة: عياد الثبيتي. ط. 1، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الإشبيلي، عبيد الله بن أبي جعفر. (1405هـ). الملخص في ضبط قوانين العربية، تحقيق ودراسة: علي بن سلطان الحكمي. ط. 1، د. ن.

الأُشْمُوني، علي بن محمد. (د. ت). شرح الأشموني لألفية ابن مالك، مطبوع بهامش حاشية الصبان عليه. د.ط، بيروت: دار الفكر.

الأعجم، زياد. (1403ه). شعر زياد الأعجم، جمع

وتحقيق ودراسة: يوسف حسن بكَّار. ط. 1، دار المسيرة.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1408هـ). صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)، أشرف: على طبعه زهير الشاويش. ط. 3، بيروت، دمشق: المكتب الإسلامي.

فخر الدين الرازي. (1401ه). تفسير الفخر الرازي المشتهر بـ (التفسير الكبير) و(مفاتيح الغيب). د. ط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الأنباري، محمد بن القاسم. الزاهر في معاني كلمات الناس. تحقيق: حاتم صالح الضامن، اعتنى به: عز الدين البدوي النجار. د. ط، مؤسسة الرسالة.

الأنباري، عبد الرحمن بن محمد. (1405ه). نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي. ط. 3، الأردن، الزرقاء: مكتبة المنار.

الأنباري، عبد الرحمن بن محمد. (د.ت). أسرار العربية، عني بتحقيقه: محمد بهجة البيطار. د. ط، دمشق: مطبوعات المجمع العلمي العربي.

الأنباري، عبد الرحمن بن محمد، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين. ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف، تأليف محمد محيي الدين عبد الحميد. (1380ه). ط. 4، مطبعة السعادة.

الأنباري، محمد بن القاسم. (1407ه). الأضداد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. صيدا، بيروت: المكتبة العصرية.

الأنصاري، ابن هشام. (1421هـ). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق وشرح: عبد اللطيف محمد الخطيب. ط. 1، الكويت: المجلس الوطني للثقافة.

الأنصاري، أبو زيد. (1401هـ). النوادر في اللغة، تحقيق ودراسة: محمد عبد القادر أحمد. ط. 1، بيروت، لبنان: دار الشروق.

أوس بن حجر. (1400ه). ديوان أوس بن حجر، تحقيق وشرح: محمد يوسف نجم. بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر.

البطليوسي، عبد الله بن محمد. (1996م). الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، بتحقيق مصطفى السقا وحامد عبد المجيد. د. ط، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية.

البغدادي، عبد القاهر بن طاهر. (1409ه). الفرق بين الفرق وبيان الفرقة الناجية منهم، دراسة وتحقيق: محمد عثمان الخشت. د. ط، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع والتصدير.

البغدادي، عبد القادر بن عمر. (1398ه). شرح أبيات مغني اللبيب، تحقيق: عبد العزيز رباح وأحمد يوسف دقاق. ط. 1، دمشق، بيروت: دار المأمون للتراث.

البغوي، الحسين بن مسعود. (1409هـ). تفسير البغوي (معالم التنزيل)، حققه وخرَّج أحاديثه: محمد بن عبد الله النمر وعثمان جمعة ضميرية وسليمان مسلم الحرش. ط. 1، الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

البيضاوي، عبد الله بن عمر. (د. ت). أنوار التنزيل وأسرار التأويل، المعروف بتفسير البيضاوي، إعداد وتقديم محمد عبد الرحمن المرعشلي. د. ط، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي.

ثعلب، أحمد بن يحيى. (د. ت). مجالس ثعلب، شرح وتحقيق: عبد السلام هارون. د. ط، مصر: دار المعارف.

الثعلبي. (1422ه). الكشف والبيان، تحقيق: علي عاشور. ط. 1، بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.

الجرجاني، عبد القاهر. (1982م). المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق: كاظم بحر المرجان. د. ط، وزارةالثقافةوالإعلامالعراقية،دارالرشيدللنشر.

الجزولي، عيسى بن عبد العزيز. (1408ه). المقدمة الجزولية في النحو. تحقيق وشرح: شعبان عبد الوهاب محمد. ط. 1، القاهرة: مطبعة أم القرى.

الجصاص، أحمد بن علي. (1412هـ). أحكام القرآن، تحقيق محمد الصادق قمحاوي. د. ط، بيروت،

لبنان: دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي.
الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1404ه). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. ط. 3، بيروت: دار العلم للملايين.
الحاجب، عثمان. (1409هـ). أمالي ابن الحاجب، دراسة وتحقيق: فخر صالح سليمان قدارة، دار عمَّار. عمَّان، الأردن، بيروت، لبنان: دار الجيل.
الحمصي، يس. (د. ت). حاشية الشيخ يس بن زين الدين الحمصي الشافعي على حاشية الشهاب أحمد بن الجمال الفاكهي. طبعة حجرية قديمة من جزأين دون بيانات طبع.
الحميدي، أبو عبد الله، محمد بن أبي نصر. (1415ه). تفسير غريب ما في الصحيحين البخاري ومسلم، دراسة وتحقيق: زبيدة محمد سعيد عبد العزيز. ط. 1، القاهرة: منشورات مكتبة السنة.
الخضري، محمد بن مصطفى. (1424ه). حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ضبط وتشكيل وتصحيح يوسف الشيخ محمد البقاعي. ط. 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
الخطيب، عبد اللطيف. (1422ه). معجم القراءات. ط. 1، دمشق: دار سعد الدين للطباعة والنشر.
الخفاجي، أحمد بن محمد. (د. ت). حاشية الشهاب، المسماة عناية القاضي وكفاية الراضي على تفسير البيضاوي. د. ط، بيروت: دار صادر.
الخوارزمي، القاسم بن الحسين. (1990م). شرح المفصل في صنعة الإعراب الموسوم بالتخمير، تحقيق: عبد الرحمن العثيمين. ط. 1، دار الغرب الإسلامي.
الدماميني، محمد بدر الدين بن أبي بكر. (1415هـ). تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، تحقيق: محمد بن عبد الرحمن المفدى، ط. 1.
الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد. (1381هـ). المفردات في غريب القرآن. تحقيق وضبط: محمد سيِّد كيلان. ط. أخيرة، مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده. الطبعة الأخيرة.
الرضي الإستراباذي، محمد بن الحسن. (1414هـ). شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، دراسة وتحقيق: حسن بن محمد الحفظي. ط. 1، الرياض: طبع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
الرضي الإستراباذي، محمد بن الحسن. (1417هـ). شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، دراسة وتحقيق: يحيى بشير مصري. ط. 1، بيروت: طبع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
الرماني، علي بن عيسى. (1401ه). معاني الحروف، حققه وخرَّج شواهده وعلَّق عليه وقدَّم له وترجم للرماني وأرَّخ لعصره: عبد الفتاح إسماعيل شلبي. ط. 2، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
الزبيدي، محمد مرتضى. (1422ه). تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين. الكويت: طبعة وزارة الإرشاد والأنباء.
الزجاج، إبراهيم بن السري. (1391هـ). ما ينصرف وما لا ينصرف، تحقيق: هدى محمود قراعة. د. ط، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي.
الزجاج، إبراهيم بن السري. (1408ه). معاني القرآن وإعرابه، شرح وتحقيق: عبد الجليل عبده شلبي. ط. 1، بيروت: عالم الكتب.
الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق. (1980م). أخبار أبي القاسم الزجاجي، تحقيق: عبد الحسين المبارك. د. ط، الجمهورية العراقية: دار الرشيد للنشر، وزارة الثقافة والإعلام.
الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق. (1403ه). مجالس العلماء، تحقيق: عبد السلام محمد هارون. ط. 2، مكتبة الخانجي بالقاهرة ودار الرفاعي بالرياض.
الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق. (1405ه). اللامات، تحقيق: مازن المبارك. ط. 2، دمشق: دار الفكر.
الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق. (1406هـ). اشتقاق أسماء الله، تحقيق: عبد الحسين المبارك. ط. 2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق. (د. ت). مختصر الزاهر، تحقيق: تامر أمين حسنين. د. ط، إصدارات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق. (1406ه). حروف المعاني، حققه وقدَّم له: على توفيق الحمد. ط. 2، بيروت: مؤسسة الرسالة، وإربد: دار الأمل.

الزركشي، محمد بن عبد الله. (1404هـ). البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط 3، القاهرة: مكتبة دار التراث.

الزمخشري، محمود بن عمر. (د. ت). الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ويليه الكافي الشاف في تخريج أحاديث الكشاف، لأحمد بن حجر العسقلاني. د. ط، بيروت، لبنان: دار المعرفة.

الزمخشري، محمود بن عمر. (1420ه). المفصل في صنعة الإعراب. قدم له ووضع حواشيه وفهارسه: إميل بديع يعقوب. ط. 1، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

أبو داود، سليمان بن الأشعث. (1430ه). سنن أبي داود. حققه وضبط نصَّه وخرَّج أحاديثه وعلَّق عليه: شعيب الأرناؤوط ومحمد كامل قره بللي وشادي محسن الشيَّاب. د. ط، دمشق: دار الرسالة العالمية.

السمرقندي، نصر بن محمد. (1413ه) تفسير السمرقندي المسمَّى (بحر العلوم)، تحقيق وتعليق: الشيخ علي محمد معوَّض، والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، وزكريا عبد المجيد النوتي. ط. -1، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

السمين الحلبي، أحمد بن يوسف. (1411ه). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط. ط. 1، دمشق: دار القلم.

السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله. (1404ه). نتائج الفكر في النحو، تحقيق: محمد إبراهيم البنا. ط. 2، دار الاعتصام.

سيبويه، عمرو بن عثمان. (1402هـ). كتاب سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون. ط. 3، بيروت: عالم الكتب.

السيرافي، أبو سعيد. (1429ه). شرح كتاب سيبويه، تحقيق: رمضان عبد التواب وآخرين. ط. 2، القاهرة: مطبعة دار الكتب والوثائق القومية.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1418ه). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق أحمد شمس الدين. ط. 1، بيروت، لبنان: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (د. ت). معترك الأقران في إعجاز القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي. د. ط، دار الفكر.

السيوطي، جلال الدين. (1424ه). الدر المنثور في التفسير بالمأثور، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بالتعاون مع مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية، عبد السند حسن يمامة. ط. 1، مركز هجر.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (1428ه). المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، تحقيق: عدد من الباحثين بمركز إحياء التراث الإسلامي، وعدد من أساتذة كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى. ط. 1، مكة المكرّمة: منشورات جامعة أم القرى.

الشلوبين، أبو علي. (1401ه). التوطئة، دراسة وتحقيق: يوسف أحمد المطوَّع. ط. 2، القاهرة: دار الكتب المصرية.

الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم. (1387ه). الملل والنحل، تحقيق: الأستاذ عبد العزيز محمد الوكيل. د. ط، القاهرة: مؤسسة الحلبي وشركاه للنشر والتوزيع.

الشيباني، أحمد بن حنبل. (1417هـ). مسند أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرين. ط. 1، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الصغَّاني، الحسن بن محمد. (1981م). العباب الزاخر واللباب الفاخر (حرف الفاء)، تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين. د. ط، منشورات وزارة الثقافة والإعلام العراقية، دار الرشيد للنشر.

الصنعاني، عبد الرزاق بن همام. (1410ه). تفسير القرآن، تحقيق: مصطفى مسلم محمد. د. ط،

الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
الطبري، محمد بن جرير. (1422هـ). تفسير الطبري، جامع البيان عن تأويل القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات العربية الإسلامية بدار هجر. ط. 1، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
الظاهري، ابن حزم. (د. ت). الفصل في الملل والأهواء والنحل، وبهامشه الملل والنحل للشهرستاني. د. ط، مكتبة السلام العالمية.
العجلي، الفضل بن قدامة. (1427ه). ديوان أبي النجم العجلي، الفضل بن قدامة. جمعه وشرحه وحققه: محمد أديب عبد الواحد جمران. د. ط، دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.
العسكري، أبو هلال. (1428هـ). الوجوه والنظائر، حققه وعلَّق عليه: محمد عثمان. ط. 1، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.
العكبري، عبد الله بن الحسين. (1416ه). اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: غازي مختار طليمات وعبد الإله نبهان. ط. 1، مطبوعات مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث العربي، نشر دار الفكر المعاصر ببيروت ودار الفكر بدمشق.
العكبري، عبد الله بن الحسين. (د. ت). إملاء ما منَّ به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن. د. ط، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
الفارابي، إسحاق بن إبراهيم. (1974م). ديوان الأدب، تحقيق: أحمد مختار عمر، مراجعة: إبراهيم أنيس. ط. 1، القاهرة: مجمع اللغة العربية.
الفارسي. أبو علي. (1389ه). الإيضاح العضدي، تحقيق: حسن الشاذلي فرهود. ط. 1، مصر: مطبعة دار التأليف.
الفارسي، أبو علي. (1408ه). الشعر، أو شرح الأبيات المشكلة، تحقيق وشرح: محمود محمد الطناحي. ط. 1، القاهرة: مكتبة الخانجي.
الفارسي، أبو علي. (1424ه). المسائل الشيرازيات، حققه: حسن بن محمود هنداوي. ط. 1، كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع.
الفارسي، أبو علي. (د. ت). المسائل المشكلة المعروفة بالبغداديات، تحقيق ودراسة: صلاح الدين عبد الله السنكاوي. د. ط، الجمهورية العراقية: وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، إحياء التراث الإسلامي، مطبعة العاني.
الفارسي، أبو علي، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار. (1416هـ). التعليقة على كتاب سيبويه، تحقيق وتعليق: عوض بن حمد القوزي. ط. 1، مطابع الحسني.
الفارسي، أبو علي، الحسن بن عبد الغفار. (1404هـ). الحجة للقراء السبعة أئمة الأمصار بالحجاز والعراق والشام. حققه: بدر الدين القهوجي وبشير حويجاتي. ط. 1، بيروت: دار المأمون للتراث.
الفاكهي، عبد الله بن أحمد. (1429هـ). مجيب الندا في شرح قطر الندى، دراسة وتحقيق: مؤمن عمر محمد البدارين. ط. 1، الدار العثمانية للنشر.
الفراء، يحيى بن زياد. (1403ه). معاني القرآن، تحقيق: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي. ط. 3، بيروت: عالم الكتب.
الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (1980-1984م). العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي. د. ط، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، مطبعة دار الرشيد للنشر.
القرطبي، محمد بن أحمد. (1427ه). الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي وآخرين. ط. 1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
القزاز القيرواني. (1982م). ما يجوز للشاعر في الضرورة. حققه وقدَّم له وصنع فهارسه: رمضان عبد التواب وصلاح الدين الهادي. د. ط، دار العروبة بالكويت بإشراف دار الفصحى بالقاهرة.
القشيري، عبد الكريم بن هوازن. (2000م). لطائف الإشارات، قدَّم له وحققه وعلَّق عليه: إبراهيم بسيوني. ط. 3، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
القيسي، أبو محمد، مكي بن أبي طالب. (1424هـ). مشكل إعراب القرآن، تحقيق: حاتم صالح

الضامن. ط. 1، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع.

القيسي، مكي بن أبي طالب. (1429ه). الهداية إلى بلوغ النهاية، تحقيق: مجموعة من الدارسين. د. ط، مطبوعات جامعة الشارقة.

الكرماني، محمود بن حمزة. (د. ت). غرائب التفسير وعجائب التأويل، تحقيق: شمران بن سركال يونس العجلي. د. ط، بيروت: دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة، مؤسسة علوم القرآن.

المالقي، أحمد بن عبد النور. (1423ه). رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق: أحمد محمد الخراط. ط. 3، دمشق: دار القلم.

الماوردي، علي بن محمد. (د. ت). النكت والعيون، تفسير الماوردي، راجعه وعلَّق عليه: السيد بن عبد المقصود بن عبد الرحيم. د. ط، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية، مؤسسة الكتب الثقافية.

الماوردي، علي بن محمد. (1427هـ). الأحكام السلطانية، تحقيق أحمد جاد. د. ط، القاهرة: دار الحديث.

المبرد، محمد بن يزيد. (1399هـ). المقتضب. تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة. ط. 2، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي.

المبرد، محمد بن يزيد. الكامل، حققه وعلق عليه وصنع فهارسه: محمد أحمد الدالي. ط. 2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

المجاشعي، أبو الحسن، علي بن فضَّال النحوي. (2007م). النكت في القرآن، دراسة وتحقيق: عبد الله عبد القادر الطويل. د. ط، دار البدر للنشر والتوزيع.

المرادي، الحسن بن أم قاسم (1422ه). توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك. شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان. ط. 1، القاهرة: دار الفكر العربي.

المرادي، الحسن بن أم قاسم. (1413ه). الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل. ط. 1، بيروت - لبنان: دار الكتب العلمية.

المرزوقي، أحمد بن محمد. (1411ه). شرح ديوان الحماسة، نشره أحمد أمين وعبد السلام هارون. ط. 1، بيروت: دار الجيل.

مقاتل بن سليمان. (1423ه). تفسير مقاتل بن سليمان، دراسة وتحقيق: د. عبد الله محمود شحاتة. ط. 1، بيروت، لبنان: مؤسسة التاريخ العربي.

المنتجب الهمذاني. (1427ه). الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد. حقق نصوصه وعلَّق عليه: محمد نظام الدين الفتيح. ط. 1، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

ناظر الجيش، محمد بن يوسف. (1428ه). تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، دراسة وتحقيق: مجموعة من الباحثين. القاهرة: دار السلام.

النحاس، أحمد بن محمد. (1425ه). عمدة الكتَّاب، تحقيق: بسام عبد الوهاب الجابي. ط. 1، الناشر دار ابن حزم، الجفان والجابي للطباعة والنشر.

النحاس، أحمد بن محمد. (1405ه). إعراب القرآن. تحقيق: زهير غازي زاهد. ط. 2، بيروت: عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية.

النحاس، أحمد بن محمد. (1408ه). معاني القرآن الكريم، تحقيق: الشيخ محمد علي الصابوني. ط. 1، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز إحياء التراث الإسلامي.

الهروي، أحمد بن محمد. (1419ه). الغريبين في القرآن والحديث، تحقيق ودراسة: أحمد فريد المزيدي، قدم له وراجعه: فتحي حجازي. ط. 1، مكة المكرمة: مكتبة نزار مصطفى الباز.

الهروي، علي بن محمد. (1413ه). الأزهية في علم الحروف، تحقيق: عبد المعين الملوحي. ط. 2، دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.

الواحدي، علي بن أحمد. (1430هـ). التفسير البسيط، تحقيق مجموعة من الباحثين، أشرف على طباعته وإخراجه: د. عبد العزيز بن سطام آل سعود و أ.د.

تركـي بـن سـهو العتيبـي. د. ط، الريـاض: جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية، عمـادة البحـث العلمـي، سلسـلة الرسـائل الجامعيـة.

ثانيًا: الدوريات:

الراجحـي، فاطمـة راشـد. (1999م). مسـائل فـي النحـو والقـراءات وموقـف الزجاجـي منهـا فـي كتابـه الأمالـي. مجلـة كليـة الآداب، جامعـة المنصـورة. 24 (1)، ينايـر.

الراعـوش، عمـاد طـه أحمـد. (2010م). زيـادة حـروف المعانـي فـي القـرآن الكريـم بيـن دوافـع المجيزيـن ومحظـورات المانعيـن. مجلـة تبيـان للدراسـات القرآنيـة، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية، الجمعيـة العلميـة السـعودية للقـرآن الكريـم وعلومـه. العـدد 7.

رشـاد، علـي أنفـال. (2014). التوجيـه النحـوي للشـاهد القرآنـي فـي كتـاب اللامـات للزجاجـي. مجلـة مركـز دراسـات الكوفـة، جامعـة الكوفـة، مركـز دراسـات الكوفـة، 9(32) آذار.

المحيميـد، عبـد الرحمـن بـن صالـح. (2007م). أبـو القاسـم الزجاجـي وأثـره فـي الـدراس القرآنـي. مجلـة العلـوم الشـرعية، جامعـة القصيـم، 10 (3) مـارس.

Bibliography

First: printed books

Ibn Abi Hatim, A. (1417 AH). Tafsīr Al-Qur'ān Al-'Aẓīm Musnadan 'an Rasūlil Lāh –salla Allah 'alayhi wa sallam- wa Al-Ṣaḥābah wa Al-Tābi'īn, Investigation: As'ad Muhammad al-Tayyib (1st ed, in Arabic). Makkah Al-Mukarramah, Riyadh: Prepared by the Center for Studies and Research at Nizar Al-Baz Library, Nizar Mustafa Al-Baz Library.

Ibn Al-Atheer. (1420 AH). Al-Badi' fi 'Ilm Al-Arabiyyah, investigation and study by: Fathi Ahmed Ali Al-Din and. Saleh Hussein Al-Ayed (1st ed, in Arabic). Makkah Al-Mukarramah: Institute of Scientific Research at Umm Al-Qura University.

Ibn al-Atheer, D. (n. d.). Al-Muthul Al-Sāir fī Adab Al-Kātib (in Arabic). Presented and commented on by: Ahmed Al-Hofi and. Badawi Tabana. N. E., Nahdet Misr for printing, publishing and distribution.

Ibn al-Anbari, A. (1400 AH). Al-Bayan fi Gharib Al-Irab Al-Qur'an (in Arabic). Investigated by: Taha Abdel Hamid Taha. N. E., Egypt: The General Egyptian Book Organization

Ibn Al-Hajeb, O. (1425 AH). Al-Eedooh fi Sharh al-Mofassal (1st ed., in Arabic). Investigated by: Ibrahim Muhammad Abdullah. Damascus: Dar Saad Al-Din.

Ibn-AL-Hajib, O. (1409 AH). Amaali Ibn Al-Hajeb (in Arabic). Study and Investigation: Fakhr Salih Suleiman Qadara, Dar Ammar. Amman, Jordan, Beirut, Lebanon: Dar Al-Jeel.

Ibn al-Hajib, O. (1418 AH). Sharḥ Al-Muqaddimah Al-Kāfiyah fī 'Ilm Al-I'rāb (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Jamal Abdel-Ati Mukhaimer Ahmed. Makkah Al-Mukarramah, Riyadh: Nizar Mustafa Al-Baz Library.

Ibn al-Hajib, Othman Ibn Omar. (1431 AH). Al-Kāfiyyah fī 'Ilm Al-I'rāb (1st ed., in Arabic) studied and investigated by: Saleh Abdel Azim Al-Shaer. Cairo: Maktabah Al-Ādāb.

Ibn al-Khashab. (1392 AH). Al-Murtajal fī Sharḥ Al-Jamal (in Arabic). Investigation: Ali Haider. Damascus: Dār Al-Ḥikmah.

Ibn al-Dahan, S. (1432 AH). Al-Ghurra fī Sharḥ Al-Luma' from the first chapter of (Inna and her sisters) to the last chapter (Al-'Atf), with a study of his grammatical thought (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Farid bin Abdulaziz Al-Zamil Al-Saleem. Riyadh: Al-Tadmuriya House.

Ibn al-Siraj, Muhammad bin Sahl. (1405 AH). Al-Uṣūl fi Al-Naḥw (1st ed., in Arabic) Investigation: Abdul-Hussein Al-Fatli. Beirut: Al-Resala Foundation.

Ibn Al-Sikeet. (1403 AH). Islaaḥ Al-Mantiq (4th ed., in Arabic). Investigation: Ahmed Muhammad Shakir, and Abd al-Salam Haroun. Cairo: House of Knowledge.

Ibn al-Shajari, Hebat Allah bin Ali. (1413 AH). Amali Ibn Al-Shajari (1st ed., in Arabic). Investigation and study: Mahmoud Muhammad Al-Tanahi. Cairo: Al-Khanji Library.

Ibn al-Arabi, M. (n. d.). Aḥkām Al-Qur'ān, reviewed its origins (in Arabic). Extracted its hadiths, and commented

on them: Muhammad Abdul Qadir Atta. N. E., Beirut, Lebanon: Publications of Muhammad Ali Beydoun, Dar Al-Kutub Al-Ilmia.

Ibn Al-Muthanna, M. (1988 AD). Majāz Al-Qur'ān (1st ed., in Arabic). Compared to its origins and commented on it: Muhammad Fuad Sezgin. Cairo: Al-Khanji Library.

Ibn al-Nahhas, B. (1426 AH). Al-Ta'līqah li Ibn al-Nahhas (Sharh al-Muqrab) (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Khairy Abdel-Radi Abdel-Latif. Dar Al-Zaman Library for Publishing and Distribution.

Ibn Umm Qasim, A. (1422 AH). Tawdīḥ Al-Maqāṣid wa Al-Masālik bi Sharh Alfiyyah Ibn Mālik (1st ed., in Arabic). Explanation and investigation: Abdul Rahman Ali Suleiman. Cairo: Arab Thought House.

Ibn Babshadh, Taher bin Ahmed. (1977 AD). Sharh Al-Muqaddimah Al-Muhsabah (1st ed., in Arabic). Investigation: Khaled Abdel Karim, Kuwait.

Ibn Barhan al-Akbari, A. (1404 AH). Sharh Al-Luma' (1st ed., in Arabic). Edited by: Fayez Fares. Kuwait: The National Council for Arab Culture, Arts and Heritage.

Ibn Balban, A. (1414 AH). Sahih Ibn Hibban arranged by Ibn Balban (2nd ed., in Arabic). Investigated and extracted his hadiths and commented on it: Shuaib Arnaout. Beirut: Al-Resala Foundation.

Ibn Taymiyyah, A. (1416 AH). Majmuu Fataawa Shaykh Al-Islam Ahmad Ibn Taimiyyah (1st ed., in Arabic). Collection and arrangement: Abd al-Rahman bin Muhammad bin Qasim Al-Asimi Al-Najdi Al-Hanbali. Medina: King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an.

Ibn Jinni, A. (1406-1408 AH). Al-Khasaais (3rd ed., in Arabic). investigation: Muhammad Ali Al-Najjar. General Egyptian Book Organization.

Ibn Jinni. (1381 AH). Al-Tamaam fi Tafseer Ash'aar Hudayl mimmaa Agfalahu Abu Sa'eed Al-Sukkari (1st ed., in Arabic). Investigated and introduced by: Ahmed Al-Qaisi, Khadija Al-Hadithi and Ahmed Matlab, reviewed by. Mustafa Jawad. Baghdad: Al-Ani Press.

Ibn Jinni, A. (1414 AH). Al-Muhtasib fi Tabyeen (1st ed., in Arabic). Investigation: Ali Al-Najdi Nassif, Abdel Halim Al-Najjar and Abdel Fattah Ismail Shalaby. Cairo: The Supreme Council for Islamic Affairs.

Ibn Jinni, A. (1409 AH). Kitaab Al-Aruud (2nd ed., in Arabic) investigation and presentation: Ahmed Fawzy Al-Heeb. Kuwait: Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution.

Ibn Jinni, A. (1405 AH). Al-Luma' fi al-Arabiyyah (2nd ed., in Arabic). Investigated by: Hatim Al-Momen. Beirut, Lebanon: Aalam Al-Kutub.

Ibn Jinni, A. (1430 AH). Al-Tanbeeh 'alaa Sharh Muhkilaat Al-Hamaasah (1st ed., in Arabic) investigation: Prof. Hassan Mahmoud Hindawi. Kuwait: The Ministry of Awqaf and Islamic Affairs in the State of Kuwait.

Ibn Jinni, A. (1413 AH). Sirr Sinaa'ah Al-I'raab (2nd ed., in Arabic). Study and investigation: Hassan Hindawi. Damascus: Dar Al-Qalam.

Ibn Khaalawayh. (n. d.). Mukhtasar Shawaadh Al-Qur'aan min Kitaab Al-Badee' (in Arabic). N. E, Cairo: Al-Mutanabbi Library.

Ibn Khalawayh, A. (1985 AD). I'raab Thalaatheen Suurah min Al-Qur'aan Al-Kareem (1st ed., in Arabic). Beirut, Lebanon: Al-Hilal Library House.

Ibn Khalawayh, A. (1420 AH). Al-Hujjah fi Al-Qiraa'aat Al-Ashr (1st ed., in Arabic). Investigation: Ahmed Farid Al Mazeedi. Beirut: Muhammad Ali Beydoun Publications, Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Ibn Darstawayh. (1419 AH). Tasheeh Al-Faseeh wa Sharhihi (in Arabic). Investigation: Muhammad Badawi Al-Mukhton, revised by: Ramsan Abdel-Tawab, Ministry of Endowments. Egypt: The Supreme Council for Islamic Affairs.

Ibn Darstawayh, A. (1921 AD). Al-Kitaab (1st ed., in Arabic). Explained and added notes to it and indexes: Father Louis Sheikho Al-Yaasu'i. Beirut: To be requested from the administration of the Jesuit Fathers Press.

Ibn Duraid, M. Jumhurah Al-Lugha (1st ed., in Arabic). Investigated and introduced by: Ramzi Mounir Baalbaki. Beirut, Lebanon: Daar Al-Ilm lil Malayeen.

Ibn Zanjla, A. (1418 AH). Hujjah Al-Qiraa'aat (5th ed., in Arabic). Investigator of the book and commentator of its footnotes: Saeed Al-Afghani. Beirut: Al-Resala Foundation.

Ibn Seedah. (1424 AH). Al-Muhkam wa Al-Muheet Al-A'zam (1st ed., in Arabic). Investigation: Abdel-Fattah El-Sayed Selim and. Faisal Al-Hafyan. Cairo: Institute of Arabic Manuscripts.

Ibn Shuqair, A. (1408 AH). Al-Muhalla (Wujuh Al-Nusub) (1st ed., in Arabic). Investigation: Fayez Fares. Al-Resala Foundation and Dar Al-Amal.

Ibn Adel, O. (n. d.). Al-Lubaab fi 'Ulum Al-Kitab (in Arabic). Investigated by: Sheikh Adel Ahmed Abdel Mawgod and Sheikh Ali Ahmed Moawad, with the participation of others. N. E., n. p.

Ibn 'Usfour. (n. d.). Sharh Jamal Al-Zajaaji, (Al-Sharh Al-Kabeer) (in Arabic). Investigation: Sahib Abu Jin-

nah. N. E.

Ibn ‘Usfour, A. (1392 AH). Al-Muqrib (1st ed., in Arabic). investigation: Ahmed Abdel-Sattar Al-Jawary and Abdullah Al-Jubouri. n. p.

Ibn Attia, Abd al-Haq ibn Ghalib. (1422 AH). Al-Muharrar Al-Wajeez fi Tafseer Al-Kitaab Al-Azeez (1st ed., in Arabic). Investigation: Abd al-Salam Abd al-Shafi Muhammad. Beirut, Lebanon: Muhammad Ali Beydoun Publications, Daar Al-Kutub Al-’Ilmiyyah.

Ibn Faris, Ahmad Ibn Faris, (1404 AH). Mujmal Al-Lugha (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Zuhair Abdul Mohsen Sultan. Beirut: Al-Resala Foundation.

Ibn Qutayba. (1393 AH). Tahweel Mushkil Al-Qur’aan (2nd ed., in Arabic) investigation by Mr. Ahmed Saqr. Cairo: Dar Al-Turath Library.

Ibn Qutayba, A. (1398 AH). Tafseer Gareeb Al-Qur’an (1st ed., in Arabic) investigation: Mr. Ahmed Saqr. Beirut, Lebanon: Daar Al-Kutub Al-’Ilmiyyah.

Ibn Malik. (1387 AH). Tasheel Al-Fawaaid wa Takmeel Al-Maqaasid (in Arabic). Investigated by: Muhammad Kamel Barakat. N. E, Cairo: Arab Book House.

Ibn Malik, M. (1410 AH). Sharh Al-Tasheel (1st ed., in Arabic). Investigation by: Abdul Rahman Al-Sayed and. Muhammad Badawi Al-Mukhton. Hajar for printing, distribution, publishing and advertising.

Ibn Malik, M. (1402 AH). Sharh Al-Kaafiyyah Al-Shaafiyyah (1st ed., in Arabic). Investigated and introduced by: Abdel Moneim Haridi. Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University Publications, Center for Scientific Research and the Revival of Islamic Heritage.

Ibn Mujahid. (1972 AD). Al-Sab’a fi Al-Qiraa’aat (3rd ed., in Arabic). Investigation: Shawki Dhaif. Egypt: House of Knowledge.

Ibn Mu’ti, Y. (n. d.). Al-Fusoul Al-Khamsoun (in Arabic). Investigation and study: Mahmoud Muhammad Al-Tanahi. N. E., Issa Al-Babi Al-Halabi and Co. Press.

Ibn Manzoor, M. (1410 AH). Lisaan Al-Arab. (1st ed., in Arabic) Beirut: Dar Sader.

Ibn Ya’eesh. (n. d.). Sharh Al-Mufassal (in Arabic). Corrected and commented on footnotes with the knowledge of the Sheikh of Al-Azhar Al-Muammar. N. E. Printed and published by order of the Masheekah by Muniriya Printing Department.

Abu Al-Baqa Al-Akbari. (1976 AD). Al-Tibayan fi I’raab Al-Qur’an (in Arabic). Investigated by: Ali Muhammad Al-Bajawi. I, Cairo: Issa Al-Babi Al-Halabi and Co. Press.

Abu Hayyan Al-Andalusi. (1418 AH). Irtishaaf Al-Ḍarb min Lisaan Al-Arab (in Arabic). Investigation by: Rajab Othman Muhammad, reviewed by. Ramadan Abdel-Tawab. N. E., Al-Khanji Library.

Abu Hayyan Al-Andalusi. (1431-1432 AH). Al-Tadyeel wa Al-Takmeel fi Sharh Kitaab Al-Tasheel (1st ed., in Arabic) investigated by: Hassan Hindawi. Damascus: Dar Al-Qalam Publications, and Kunooz Ishbilia Publications.

Abu Hayyan, M. (1412 AH). Al-Bahr Al-Mohet fi Tafsir, by a new edition with the care of Sidqi Muhammad Jameel (in Arabic). Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Abu Shama al-Dimashqi, A. (n. d.). Ibraaz Al-Ma’aani min Hirz Al-Amaani fi Al-Qiraa’aat Al-Sab’ lil Al-Shaatibi (in Arabic). Investigation and presentation and correction by: Ibrahim Atwa Awad. N. E., Beirut: Daar Al-Kutub Al-’Ilmiyyah.

Al-Akhfash Al-Awsat, S. (1411 AH). Ma’aani Al-Qur’aan (1st ed., in Arabic) investigated by: Hoda Mahmoud Qara’a. Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Akhfash, Saeed bin Massad. (1390 AH). Al-Qawaafi (in Arabic). Investigated by: Azza Hassan. N. E., Syria: Ministry of Culture, Square and National Guidance, Publications of the Directorate of Revival of Ancient Heritage.

Al-Azhari, Muhammad bin Ahmed. (1384-1396 AH). Tahdeeb Al-Lugha (in Arabic). Investigation and revision: a number of scholars. N. E. The Egyptian House for Writing and Publishing.

Al-Azhari, M. (1414 AH). Ma’aany Al-Qiraa’aat (1st ed., in Arabic). Investigation and study: Eid Mustafa Darwish and. Awad bin Hamad Al-Quzi. Knowledge House.

Al-Ishbeeli, I. (1407 AH). Al-Basit fi Sharh Jumal Al-Zajaaji (1st ed., in Arabic). Investigation and study by: Ayad Al-Thubaiti. Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Ishbili, O. (1405 AH). Al-Mulakhas fi Dabt Qawaaneen Al-Arabiyyah (1st ed., in Arabic). Investigation and study: Ali bin Sultan Al-Hakami. n. p.

Al-Ashmouni, A., Abu Al-Hassan, N. (n. d.). Sharh Al-Ashmouni ‘alaa Alfiyyah Ibn Maalik (in Arabic). Printed in the footnote of Haashiyah al-Sabban. N. E., Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Ajam, Z. (1403 AH). Ziyad Al-Ajam’s Poetry (1st ed., in Arabic). Collection, investigation and study: Youssef Hassan Bakkar. Dar Al Masirah.

Al-Albani, M. (1408 AH). Sahih al-Jami al-Sagheer and Its Addition (Al-Fath Al-Kabeer) (3rd ed., in Arabic). Supervision: Printed by Zuhair al-Shawish. Beirut, Da-

mascus: The Islamic Office.

Fakhruddin Al-Razi. (1401 AH). Tafseer Al-Fakhr Al-Razi, known as "Al-Tafseer Al-Kabeer" and "Mafaateeh Al-Gayb" (in Arabic). N. E., Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Al-Anbaari, M. Al-Zaahir fi Ma'aani Kalimaatin Naas (in Arabic). Investigation: Hatem Saalih Al-Daamin. Cared for by: 'Izzudeen Al-Badawi Al-Najaar. N. E., Al-Resalah Foundation.

Al-Anbari, A. (1405 AH). Nuzha Al-Anbaa fi Tabaqaat Al-Udabaa (3rd ed., in Arabic). Investigated by: Ibrahim Al-Samarrai. Jordan, Zarqa: Al-Manar Library.

Al-Anbari, A. (n. d.). Asrar Al-Arabiya (in Arabic). Investigated by: Muhammad Bahja Al-Bitar. N. E, Damascus: Publications of the Arab Scientific Academy.

Al-Anbari, A. Al-Insaaf fi Masaail Al-Khilaaf bayna Al-Nahwiyyeen Al-Basariyyeen wa Al-Kuufiyyeen with the book named: "Al-Intisaaf fi Al-Insaaf" written by Muhammad Muhyi al-Din Abd al-Hamid. (4th ed., in Arabic) (1380 AH). Al-Sa'aadah Press.

Al-Anbari, Muhammad bin Al-Qasim. (1407 AH). Al-Addaad (in Arabic). Investigation: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim. Sidon, Beirut: Modern Library.

Al-Ansari, I. (1421 AH). Mughni Al-Labib 'an Kutub Al-A'aareeb (1st ed., in Arabic). Investigation and explanation: Abdul Latif Muhammad Al-Khatib. Kuwait: The National Council for Culture.

Al-Ansari, A. (1401 AH). Al-Nawaadir fi Al-Lugha (1st ed., in Arabic). Investigation and study: Muhammad Abdul Qadir Ahmed. Beirut, Lebanon: Dar Al-Shorouk.

Aws bin Hajar. (1400 AH). Diwan Aws bin Hajar (in Arabic). Investigation and explanation: Muhammad Yusuf Najm. Beirut: Beirut House of Printing and Publishing.

Al-Batalyusi, A. (1996 AD). Al-Iqtidaab fi Sharh Adab Al-Kitaab (in Arabic). Investigated by Mostafa El-Sakka and Hamed Abdel-Majeed. N. E, Cairo: Egyptian Book House Press.

Al-Baghdadi, A. (1409 AH). Al-Farq bayna Al-Firaq wa Bayaan Al-Firqah Al-Naajiyah minhum (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Muhammad Othman Al-Khasht. Ibn Sina Library for publication, distribution and export.

Al-Baghdadi, A. (1398 AH). Sharh Abyaat Mughni Al-Labib (1st ed., in Arabic). Investigtaion by: Abdel Aziz Rabah and Ahmed Youssef Daqaaq. Damascus, Beirut: Al-Mamoun Heritage House.

Al-Baghawi, A. (1409 AH). Tafsir al-Baghawi (Ma'aalim Al-Tanzeel) (1st ed., in Arabic). Investigated and extracted by his hadiths: Muhammad bin Abdullah al-Nimr, Othman Juma'a Dhamiriya and Suleiman Muslim al-Harsh. Riyadh: Dar Taiba for Publishing and Distribution.

Al-Baydawi, A. (n. d.). Anwar al-Tanzil wa Asraar Al-Tanzeel, known as Tafsir al-Baydawi (in Arabic). Prepared and presented by Muhammad Abd al-Rahman al-Mara'ashli. N. E., Arab Heritage Revival House, Arab History Foundation.

Tha'lab, A. (n. d.). Majaalis Tha'lab (in Arabic). Explanation and investigation: Abdel Salam Haroun. N. E., Egypt: House of Knowledge.

Al-Tha'labi. (1422 AH). Al-Kashf wa Al-Bayaan (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Ali Ashour. Beirut, Lebanon: Arab Heritage Revival House.

Al-Jurjani, A. (1982 AD). Al-Muqtasad fi Sharh Al-Iddah (in Arabic). Investigated by: Kazem Bahr Al-Murjan. N. E., Iraqi Ministry of Culture and Information, Dar Al-Rasheed Publishing.

Al-Jazouli, I. (1408 AH). Al-Muqaddimah Al-Jazouliyyah fi Al-Nahw (1st ed., in Arabic). Investigation and explanation: Shaaban Abdel-Wahhab Muhammad. Cairo: Umm Al-Qura Press.

Al-Jassas, Ahmed bin Ali. (1412 AH). Ahkaam Al-Qur'aan (in Arabic). Investigated by: Muhammad al-Sadiq Qamhawi. N. E., Beirut, Lebanon: House of Revival of Arab Heritage, Foundation for Arab History.

Al-Jawhari, I. (1404 AH). Al-Sihaah Taaj Al-Lugha wa Sihaah Al-Arabiyyah (3rd ed., in Arabic). Investigation: Ahmed Abdel Ghafour Attar. Beirut: House of Science for Millions.

Al-Homsi, Y. (n. d.). Haashiyah Al-h Al-Shaykh Yassin bin Zain Al-Din Al-Homsi Al-Shafi'i 'alaa Haashiyah Al-Shehab Ahmed bin Al-Jammal Al-Fakihi (in Arabic). Old lithograph in two parts without printing data.

Al-Humaidi, M. (1415 AH). Tafseer Gareeb maa fi Al-Saheehayn Al-Bukhaari wa Muslim (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Zubaydah Muhammad Saeed Abdul-Aziz. Cairo: Al-Sunnah Library Publications.

Al-Khudari, M. (1424 AH). AHaashiyah Al-Khudari 'ala Sharh Ibn 'Aqeel 'alaa Alfiyyah Ibn Maalik (1st ed., in Arabic) Editing, Formation and Correction of Yusuf Sheikh Muhammad al-Baq'i. Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Al-Khatib, A. (1422 AH). Mu'jam Al-Qiraa'aat (1st ed., in Arabic). Damascus: Saad Eddin House for Printing and Publishing.

Al-Khafaji, A. (n. d.). Hashiyat al-Shihab, called Enayat

al-Qadi wa Kifayat al-Radi ‘alaa Tafsir al-Baydawi (in Arabic). N. E., Beirut: Dar Sader.

Al-Khawarizmi, A. (1990 AD). Sharh Al-Mufassal fi Sinaa’ah Al-I’raab called Al-Takhmeer (1st ed., in Arabic). Investigated by: Abdul Rahman Al-Uthaymeen. Islamic West House.

Al-Damaameeni, M. (1415 AH). Ta’leeq Al-Faraaid ‘alaa Tasheel Al-Fawaaid (1st ed., in Arabic). Investigated by: Muhammad bin Abdul Rahman Al-Mufdi,

Raghib Al-Isfahani, A. (1381 AH). Al-Mufradaat fi Gareeb Al-Qur’aan (Last edition, in Arabic). Investigation and correction: Muhammad Sayyid Kailan. Egypt: Mustafa Al-Babi Al-Halabi & Sons Library and Press.

Al-Radhi Al-Istrabadi, M. (1414 AH). Sharh Al-Radi li Kaafiyah Ibn Al-Hajeb (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Hassan bin Muhammad Al-Hafzy. Riyadh: Muhammad bin Saud Islamic University reprint.

Al-Radhi Al-Istrabadi, M. (1417 AH). Sharh Al-Radi li Kaafiyyah Ibn Al-Hajib (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Yahya Bashir Masri. Beirut: Muhammad bin Saud Islamic University reprint.

Al-Anbari, M. (n. d.) Al-Zahir fi Ma’aany Kalimaat An-Naas (in Arabic). Investigation by Hatem Saleh Al-Damen, taken care of by: Ezz Al-Din Al-Badawi Al-Najjar, Al-Resala Foundation.

Al-Zubaidi, M. (1422 AH). Taaj Al-Aruus min Jawaahir Al-Qaamuus (in Arabic). Investigation: A group of investigators. Kuwait: Edition of the Ministry of Guidance and News.

Al-Zajaaj, A. (1391 AH). Maa Yansarif wa Maa laa Yansarif (in Arabic). Investigation by: Huda Mahmoud Qara’a. N. E., Cairo: The Supreme Council for Islamic Affairs, Committee for the Revival of Islamic Heritage.

Al-Zajjaaj, I. (1408 AH). Ma’aany Al-Qur’aan wa I’raabihi (1st ed., in Arabic). Explanation and investigation: Abdul-Jalil Abdu Shalabi. Beirut: The World of Books.

Al-Zajjaaj, A. (1980 AD). Akhbaar Abi Al-Qasim Al-Zajaaji (in Arabic). Investigation: Abdul-Hussein Al-Mubarak. N. E., Republic of Iraq: Dar Al-Rasheed Publishing, Ministry of Culture and Information.

Al-Zajjaaj, A. (1403 AH). Majaalis Al-Ulamaa (2nd ed., in Arabic). Investigation: Abd al-Salam Muhammad Harun. Al-Khanji Library in Cairo and Dar Al-Rifai in Riyadh.

Al-Zajjaaj, A. (1404 AH). Al-Jumal fi Al-Nahw (1st ed., in Arabic). Investigated and introduced by: Ali Tawfiq Al-Hamad. Beirut: Al-Resala Foundation, Irbid: Dar Al-Amal.

Al-Zajjaaj, A. (1405 AH). Al-Laamaat (2nd ed., in Arabic). Investigation: Mazen Al-Mubarak. Damascus: Dar Al-Fikr.

Al-Zajjaaj, A. (1406 AH). Ishtiqaaq (2nd ed., in Arabic). Investigation: Abdul-Hussein Al-Mubarak. Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-Zajjaaj, A. (n. d.). Mukhtasar Al-Zaahir (in Arabic). Investigation: Taamer Amin Hassanein. N. E, Publications of the Ministry of Awqaf and Islamic Affairs.

Al-Zarkashi, M. (1404 AH). Al-Burhan fi ‘Uloum Al-Qur’aan (3rd ed., in Arabic). Investigation: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim. Cairo: Dar Al-Turath Library.

Al-Zajjaaj, A. (1406 AH). Huruuf Al-Ma’aany (2nd ed., in Arabic). Investigated and introduced by: Ali Tawfiq Al-Hamad. Beirut: Al-Resala Foundation, and Irbid: Dar Al-Amal.

Al-Zamakhshari, M. (n. d.). Al-Kashf ‘an Haqaaiq Al-Tanzeel wa ‘Uyoun Al-Aqaweel fi Wujuh Al-Tahweel (in Arabic). Followed by Al-Kafi Al-Shaf fi Takhreej Ahadeeth Al-Kashshaf, by Ahmed bin Hajar Al-Asqalani. N. E. Beirut, Lebanon: Daar Al-Ma’rifah.

Al-Zamakhshari, M. (1420 AH). Al-Mufassal fi Sinaa’ah Al-E’raab (1st ed., in Arabic). Introduced and its footnotes and indexes prepared by: Emil Badi Yaqoub. Beirut, Lebanon: Daar Al-Kutub Al-’Ilmiyyah.

Al-Sijistani, S. (1430 AH). Sunan Abi Dawood (in Arabic). Edited and corrected its text and extracted his hadiths and commented on it: Shuaib Al-Arnaout, Muhammad Kamel Qara Belli and Shadi Muhsin Al-Shayab. N. E., Damascus: Dar Al-Resalah Al-Alameya.

Al-Samarqandi, N. (1413 A.H.) Tafsir Al-Samarkandi called (Bahr Al-Ulum) (1st ed., in Arabic). Investigation and commentary: Sheikh Ali Muhammad Moawad, Sheikh Adel Ahmed Abdel-Mawgod, and Zakaria Abdel-Majid Al-Noti. Beirut, Lebanon: Daar Al-Kutub Al-’Ilmiyyah.

Al-Samin Al-Halabi, A. (1411 AH). Al-Durr Al-Masoon fi Al-Ulum Al-Kitab Al-Munnoun (1st ed., in Arabic). Investigated by: Ahmed Muhammad Al-Kharrat. Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Suhaili, A. (1404 AH). Nataaij Al-Fikr fi Al-Nahw (2nd ed., in Arabic). Investigation: Muhammad Ibrahim Al-Banna. Daar Al-I’tisaam.

Serafi, A. (1429 AH). Sharh Kitaab Seebawayh (2nd ed., in Arabic). Investigation: Ramadan Abdel-Tawwab et al. Cairo: House of National Books and Documents Press.

Al-Suyuti, A. (1418 AH). Hama’ al-Hawa’i fi Sharh Jam’ Al-Jawaami’ (1st ed., in Arabic) investigated by:

Ahmed Shams al-Din. Beirut, Lebanon: Muhammad Ali Beydoun Publications, Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Al-Suyuti, A. (n. d.). Mu'taraq Al-Aqraan fi I'jaaz Al-Qur'aan (in Arabic). Investigated by: Ali Muhammad Al-Bajawi. N. E., Dar Al-Fikr.

Al-Suyuti, J. (1424 AH). Al-Durr Al-Manthur fi Al-Tafsir bi Al-Mathur (1st ed., in Arabic). Investigated by: Abdullah bin Abdul-Mohsen Al-Turki, in cooperation with the Hajar Center for Research and Arabic and Islamic Studies, Abdul-Sanad Hassan Yamama. Hagar Center.

Al-Shatibi, I. (1428 AH). Al-Maqaasid Al-Shaafiyyah fi Sharh Al-Khulaasah Al-Kaafiyyah (1st ed., in Arabic). Investigation: A number of researchers at the Islamic Heritage Revival Center, and a number of professors of the College of Arabic Language at Umm Al-Qura University. Mecca: Umm Al-Qura University Publications.

Al-Shalawibyyeen, A. (1401 AH). Al-Tawtiah (2nd ed., in Arabic). Study and investigation: Youssef Ahmed Al-Mutawa. Cairo: Egyptian Book House.

Al-Shahrastani, M. (1387 AH). Al-Milal wa Al-Nihal (in Arabic). Investigation: Professor Abdel Aziz Muhammad Al-Wakeel. N. E., Cairo: Al-Halabi and Partners Establishment for Publishing and Distribution.

Al-Shaibani, A. (1417 AH). Musnad Al- Ahmad bin Hanbal (1st ed., in Arabic) investigation by: Shuaib Al-Arnaout et al. Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-San'aani, A. (1981 AD). Al-Abab Al-Zaakhir wa Al-Lubaab Al-Faakher (letter Al-Faa') (in Arabic). Investigated by: Sheikh Muhammad Hassan Al-Yassin. N. E., Publications of the Iraqi Ministry of Culture and Information, Dar Al-Rasheed Publishing.

Al-San'ani, A. (1410 AH). Tafseer Al-Qur'aan (in Arabic). Investigated by: Mustafa Muslim Muhammad. N. E., Riyadh: Al-Rushd Library for Publishing and Distribution.

Al-Tabari, M. (1422 AH). Tafsir al-Tabari, Jami' al-Bayan 'an Tahweel Al-Qur'an (1st ed., in Arabic). Investigated by: Abdullah bin Abd al-Muhsin al-Turki, in cooperation with the Center for Arab-Islamic Research and Studies in Dar Hajar. Hajar for printing, publishing, distribution and advertising.

Al-Zahiri Ibn Hazm. (n. d.). Al-Fisal fi Al-Milal wa Al-Ahwaa wa Al-Nihal (in Arabic). Footnoted by Shahrastaani. N. E., International Peace Library.

Al-Ijli, A. (1427 AH). Diwan Abi Al-Najm Al-Ijli, Al-Fadl bin Qudamah (in Arabic). Compiled, explained and investigated by: Muhammad Adib Abdul Wahed Jamran. N. E, Damascus: Publications of the Academy of the Arabic Language.

Askari, A. (1428 AH). Al-Wujuuh wa Al-Nazaair (1st ed., in Arabic). Verified and commented on by: Muhammad Othman. Cairo: Library of Religious Culture.

Al-Akburi, A. (1416 AH). Al-Lubbab fi 'Ilal Al-Binaa wa Al-I'raab (1st ed., in Arabic). Investigation: Ghazi Mukhtar Tulaimat and. Abdul-Ilah Nabhan. Publications of the Juma Al Majid Center for Arab Culture and Heritage, published by Dar Al-Fikr Contemporary in Beirut and Dar Al-Fikr in Damascus.

Al-Akburi, A. (n. d.). Imlaa maa Mannaa bihi Al-Rahmaan min Wujuuh Al-I'raab wa Al-Qiraa'aat fi Jamee' Al-Qur'aan (in Arabic). N. E, Beirut, Lebanon: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Al-Farabi, I. Deewaan Al-Adab (1st ed., in Arabic). Investigated by: Ahmed Mukhtar Omar, and revised by: Ibrahim Anis. Cairo: Academy of the Arabic Language.

Al-Farsi, A.1389) AH). Al-Eedooh Al-Adidi (1st ed., in Arabic). Investigation by: Hassan Al-Shazly Farhoud. Egypt: Dar Al-Tutub Press.

Al-Farsi, A. (1408 AH). Al-Shi'r aw Sharh Al-Abyaat Al-Mushkilah (1st ed., in Arabic). Investigation and Explanation: Mahmoud Muhammad Al-Tanahi. Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Farsi. (1419 AH). Al-Takmilah (2nd ed., in Arabic). Investigation and study: Kazem Bahr Al-Murjan. Beirut, Lebanon: The World of Books.

Al-Nahawi, A. (n. d.). The problematic issues known as Baghdadiat (in Arabic)**.** Investigation and study: Salah al-Din Abdullah al-Sinkawi. N. E., Republic of Iraq: Ministry of Endowments and Religious Affairs, Revival of Islamic Heritage, Al-Ani Press.

Al-Farsi, A. (1424 AH). Al-Mas`il Al-Shiraziyat (1st ed., in Arabic). Investigated by: Hassan bin Mahmoud Hindawi. Kunuz Ishbeelia for Publishing and Distribution.

Al-Farsi, A. (1416 AH). Al-Ta'leeqaat 'alaa Kitaab Sibawayh (1st ed., in Arabic). Investigation and commentary: Awad bin Hamad Al-Quzi. Al-Hasani Press.

Al-Farsi, A. (1404 AH). Al-Hujjah lil Qurraa Al-Sab'a Aimmah Al-Amsaar bi Al-Hijaaz wa Al-Iraaq wa Al-Shaam Alladeena Dhakarahum Abu Bakr bin Mujaahid (1st ed., in Arabic). Investigated by: Ba Al-Din Al-Qahwaji and Bashir Hawijani. Beirut: Dar Al-Mamoun Heritage.

Al-Fakihi, A. (1429 AH). Mujib Al-Nadaa fi Sharh Qatar

Al-Nada (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Moamen Omar Muhammad Al-Badarin. Osmania Publishing House.

Al-Farra, Y. (1403 AH). Ma'aany Al-Qur'aan (3rd ed., in Arabic). Investigated by: Muhammad Ali Al-Najjar and Ahmed Youssef Najati. Beirut: 'Aalam Al-Kutub.

Al-Farahidi, A. (1980-1984 AD). Al-Ain (in Arabic). Investigation: Mahdi Al-Makhzoumi and. Ibrahim Al-Samarrai. N. E, Publications of the Ministry of Culture and Information, Republic of Iraq, Dar Al-Rasheed Publishing Press.

Al-Qurtubi, M. (1427 AH). Al-Jaami' li Ahkaam Al-Qur'aan wa Al-Mubayyin limaa Tadammanahu min Al-Sunnah wa Aay Al-Furqaan (1st ed., in Arabic). Investigated by: Abdullah bin Abdul Mohsen Al-Turki and others. Beirut: Al-Resala Foundation.

Qazaz Al-Qayrawaani. (1982 AD). Maa Yajuuz li Al-Shaa'ir fi Al-Daruurah (in Arabic). Edited and introduced and made his indexes: Ramadan Abdel-Tawab and. Salah El-Din Al-Hadi. N. E., Dar Al-Urubah in Kuwait, under the supervision of Dar Al-Fusha in Cairo.

Al-Qushayri, A (2000 AD). Lataaif Al-Ishaaraat (3rd ed., in Arabic). Introduced, verified and commented on by: Ibrahim Bassiouni. The General Egyptian Book Organization.

Al-Qaisi, Makki bin Abi Talib. (1424 AH). Mushkil I'raab Al-Qur'an (1st ed., in Arabic). Investigated by: Hatem Saleh Al-Damin. Dar Al-Bashaer for printing, publishing and distribution.

Al-Qaisi, M. (1429 AH). Al-Hidaayah Ilaa Buluug Al-Nihaayah (in Arabic). Investigation: a group of scholars. N. E., University of Sharjah Publications.

Al-Kirmani, M. (n. d.). Garaaib Al-Tafseer wa 'Ajaaib Al-Tahweel (in Arabic). Investigated by: Shamran bin Sarkal Younis Al-Ajli. N. E., Beirut: Dar Al-Qibla for Islamic Culture, Jeddah, Quran Sciences Foundation.

Al-Malqi, A. (1423 AH - 2002 AD). Rasf Al-Mabaani fi Sharh Huruuf Al-Ma'aani (3rd ed., in Arabic). Investigated by: Ahmad Muhammad Al-Kharrat. Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Mawardi, Ali bin Muhammad Al-Basri. (n. d.). Al-Nukat wa Al-'Uyuun, Tafsir al-Mawardi (in Arabic). Reviewed and commented on by: Sayyid bin Abdul Maqsoud bin Abdul Rahim. N. E., Beirut, Lebanon: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah, Cultural Books Foundation.

Al-Mawardi, A. (1427 AH). Royal rulings (in Arabic). Investigation by Ahmed Gad. I, Cairo: Dar Al-Hadith.

Al-Mubarrad, Muhammad bin Yazid. (1399 AH). Al-Muqtadab (2nd ed., in Arabic). Investigation: Muhammad Abd al-Khaliq Udaymah. Cairo: The Supreme Council for Islamic Affairs, Committee for the Revival of Islamic Heritage.

Al-Mubarrad, M. Al-Kamil (2nd ed., in Arabic). Investigated and commented on and indexed by: Muhammad Ahmad Al-Dali. Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-Majashi'i, A. (2007 AD). Al-Nukat fi Al-Qur'aan (in Arabic). Study and investigation: Abdullah Abdul Qadir Al-Taweel. N. E., Dar Al-Ba for Publishing and Distribution.

Al-Muradi, A. (1413 AH). Al-Jinni Al-Daani fi Huruuf Al-Ma'aani (1st ed., in Arabic). Investigated by: Fakhr Al-Din Qabawah and Muhammad Nadim Fadel. Beirut - Lebanon: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Al-Marzouki, A. (1411 AH). Sharh Deewaan Al-Hamaasah (1st ed., in Arabic). Published by Ahmed Amin and Abdel Salam Haroun. Beirut: Dar Al-Jeel.

Al-Munjab Al-Hamadhani. (1427 AH). Al-Kitaab Al-Fareed fi I'raab Al-Qur'aan Al-Majeed (1st ed., in Arabic). Investigated its texts and commented on it: Muhammad Nizamuddin Al-Fateh. Al-Madinah Al-Munawwarah: Dar Al-Zaman Library for Publishing and Distribution.

Al-Nahhas, A. (1425 AH). Omdat al-Kitab (1st ed., in Arabic). Investigation: Bassam Abdel Wahab al-Jabi. Publisher Dar Ibn Hazm, Al-Jaffan and Al-Jabi for printing and publishing.

Al-Nahhas, A. (1405 AH). I'raav Al-Qur'aan (2nd ed., in Arabic). Investigation: Zuhair Ghazi Zahid. Beirut: The World of Books, The Arab Renaissance Library.

Al-Nahhas, A. (1408 AH). Ma'aany Al-Qur'aan Al-Kareem (1st ed., in Arabic). Investigated by: Sheikh Muhammad Ali Al-Sabouni. Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University, Institute of Scientific Research and Revival of Islamic Heritage, Center for Revival of Islamic Heritage.

Al-Nahawi, A. (1401 AH). Ma'aany Al-Huruuf (2nd ed., in Arabic). Investigated and commented on it and introduced it, and Al-Rumani biography presented with the history of his era: Abdel-Fattah Ismail Shalaby. Dar Al-Shorouk for publishing, distribution and printing.

Al-Harawi, A. (1419 AH). Al-Gareebayn fi Al-Qur'aan wa Al-Hadeeth (1st ed., in Arabic). Investigation and study: Ahmed Farid Al Mazeedi, introduction and reviewed by: Fathi Hijazi. Makkah Al-Mukarramah: Nizar Mustafa Al-Baz Library.

Al-Harawi, A. (1413 AH). Al-Azhiyyah fi 'Ilm Al-Hurouf (2nd ed., in Arabic). Investigation by: Abdel-Moin

Al-Malouhi. Damascus: Arabic Language Academy Publications.

Al-Wahidi, A. (1430 AH). Al-Tafseer Al-Baseet (in Arabic). Investigated by a group of researchers, supervised printing and directed by: Abdul Aziz bin Sattam Al Saud and Prof. Turki bin Suho Al-Otaibi. N. E, Riyadh: Muhammad bin Saud Islamic University, Deanship of Scientific Research, University Theses Series.

Sibawayh, A. (1402 AH). Kitaab Seebawayh (3rd ed., in Arabic). Investigation and explanation: Abd al-Salam Harun. Beirut: The World of Books.

Muqatil bin Suleiman. (1423 AH). Tafseer Muqatil bin Suleiman (1st ed., in Arabic). Study and investigation: Abdullah Mahmoud Shehata. Beirut, Lebanon: Foundation for Arab History.

Naadhir Al-Jaish, M. (1428 AH). Tamheed Al-Qawaa'id bi Sharh Tasheel Al-Fawaaid (in Arabic). Study and investigation: a group of researchers. Cairo: Dar es Salaam.

Second: Periodicals:

Al-Rajhi, F. (1999 AD). Issues in Grammar and Readings and Al-Zajaaji's Position on them in his Al-Amali Book (in Arabic). *Journal of the Faculty of Arts, Mansoura University.* 24(1), Jan.

Al-Raoush, I. (2010 AD). Increase in Letters of Meanings in the Glorious Qur'an between the Motives of those Who Allow and the Motives of Those Who Prevent Them (in Arabic). *Tebyan Journal of Qur'anic Studies, Muhammad Ibn Saud Islamic University*, Saudi Scientific Society for the Glorious Qur'an and its Sciences. Issue 7.

Rashad, A. (2014). Grammatical Guidance of the Qur'anic Proof in al-Laamaat Book by Al-Zajaaji (in Arabic). *The Journal of the Kufa Studies Center,* University of Kufa, Kufa Studies Center, March 9 (32).

Al-Muhaimid, A. (2007 AD). Abu al-Qasim al-Zajji and His Impact on Quranic studies (in Arabic). *Journal of Sharia Sciences*, Qassim University, 10 (3) March.

relationship between job autonomy and citizenship performance. *World Journal of Social Sciences, 3*, 120-131.

Lee, Y. H., Woo, B., & Kim, Y. (2018). Transformational leadership and organizational citizenship behavior: Mediating role of affective commitment. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *13*(3), 373-382.

Lestari, E. R., & Ghaby, N. K. F. (2018). Pengaruh organizational citizenship behavior (OCB) terhadap kepuasan kerja dan kinerja karyawan. *Industria: Jurnal Teknologi dan Manajemen Agroindustri, 7*(2), 116-123.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (Eds.). (2018). *The Oxford handbook of organizational citizenship behavior*. Oxford University Press.

McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2018). *Organizational behavior: Emerging knowledge, global reality* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Mekpor, B. and Dartey-Baah, K. (2020), "Beyond the job description: exploring the mediating role of leaders' emotional intelligence on the nexus between leadership styles and voluntary workplace behaviours in the Ghanaian banking sector", *Journal of Management Development*, *39*(2), pp. 240-252, doi: 10.1108/JMD-04-2019-0104.

Organ, D. W. (2018). The roots of organizational citizenship behavior. In: Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., and Podsakoff, N. P. (eds.). *The Oxford handbook of organizational citizenship behavior*. Oxford Library of Psychology. Oxford: Oxford University Press, 7–18.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books/DC Heath and Com.

Organ, D. W., & Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology, 74*(1), 157.

Park, R. (2016). Autonomy and citizenship behavior: a moderated mediation model. *Journal of Managerial Psychology, 31*(1), 280-295.

Pearce, C. L., & Sims Jr, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. Group dynamics: *Theory, research, and practice, 6*(2), 172.

Randhawa, G., & Kaur, K. (2015). An empirical assessment of impact of organizational climate on organizational citizenship behaviour. *Paradigm, 19*(1), 65-78.

Shahab, M. A., Sobari, A., & Udin, U. (2018). Empowering leadership and organizational citizenship behavior: the mediating roles of psychological empowerment and emotional intelligence in medical service industry. *International journal of economics and business administration, 6*(3), 80-91.

Sigler, T. H., & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management, 5*(1), 27-52.

Zeyada, M. (2018). Organizational culture and its impact on organizational citizenship behavior. *Int. J. Acad. Res. Bus. Soc. Sci. 8*, 418–429.

Zhang, L., Jiang, H. and Jin, T. (2020), "Leader-member exchange and organisational citizenship behaviour: the mediating and moderating effects of role ambiguity", *Journal of Psychology in Africa, 30*(1), pp. 17-22.

future leaders. Effective leadership training can assist in implementing the appropriate leadership styles that enhance employees' empowerment and engagement. This study suggests some directions for potential future research. For example, future research may consider the mediating variables that might moderate the relationship between ELB and OCB. In addition, this study can be replicated within other industries in order to further examine the generalizability of the results. The findings of this study focused on the relationships between managers and employees. However, there could be other important factors and attributes affecting organizational citizenship behaviors. A longitudinal study can be more helpful to reflect the leadership styles followed by the leaders and the feelings of employees toward empowerment.

There are several limitations to this study that should be noted. First, the data were obtained from a single source, which might account for some of the biases. A second limitation is that the data was collected through questionnaires and consisted only of self-reported data. Employees may not fully understand whether their manager's behaviors are empowering. Thirdly, this study is cross-sectional, and accordingly, experimental and longitudinal studies should be conducted to eliminate the possibility of other causal explanations for the relationships between the variables.

References

Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? an empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology, 90*(5), 945.

Ahearne, M. J. (2000). An examination of the effects of leadership empowerment behaviors and organizational citizenship behaviors on sales team performance. Dissertation Abstracts International, 61, 117.

Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 22*(3), 304-323.

Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations, 46*(6), 681-703.

Asgari, A., Mezginejad, S., & Taherpour, F. (2020). The role of leadership styles in organizational citizenship behavior through the mediation of perceived organizational support and job satisfaction. *Innovar, 30*(75), 87-98.

Barsulai, S.C., Makopondo, R.O.B., Fwaya, E. V.O. (2019). The effect of organizational citizenship behavior on employee productivity in star-rated hotels in Kenya. *European Journal of Hospitality and Tourism Research, 7*(1), 1-8.

Çelik, O. T., & Konan, N. (٢٠٢١). The Relationship between School Principals' Empowering Leadership with Teachers' Self-Efficiancy and Organizational Citizenship Behaivors. *Education & Science/Egitim ve Bilim, 46*(206).

Chebat, J., & Kollias, P. (2000). The impact of empowerment on customer contact employees' roles in service organizations. *Journal of Service Research,* 3(1), 66-81.

Chen, C. C., & Chiu, S. F. (2009). The mediating role of job involvement in the relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior. *The Journal of Social Psychology*, 149, 474-494.

De Geus, C. J., Ingrams, A., Tummers, L., & Pandey, S. K. (2020). Organizational citizenship behavior in the public sector: A systematic literature review and future research agenda. *Public Administration Review, 80*(2), 259-270.

Forrester, R. (2000). Empowerment: Rejuvenating a potent idea. *The Academy of Management Executive, 14*(3), 67-80.

Hidayah, S., & Harnoto, H. (2018). Role of organizational citizenship behavior (OCB), perception of justice and job satisfaction on employee performance. *JDM (Jurnal Dinamika Manajemen), 9*(2), 170-178.

Humphrey, A. (2012). Transformational leadership and organizational citizenship behaviors: The role of organizational identification. *The Psychologist-Manager Journal, 15*(4), 247.

Khalili, A. (2017). Transformational leadership and organizational citizenship behavior: The moderating role of emotional intelligence. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(7), 1004-1015.

Klotz, A. C., Bolino, M. C., Song, H., & Stornelli, J. (2018). Examining the nature, causes, and consequences of profiles of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior, 39*(5), 629–647.

Krishnan, R., Ismail, I. R., Samuel, R., & Kanchymalay, K. (2013). The mediating role of work engagement in the

and 0.655.

Multiple linear regression models show that the four factors were good explanatory variables for the dependent variable (OCB). The results of the regression model demonstrated that there was a significant relationship between OCB and ELB factors. This can be inferred from the T-value and its associated P-value. The four factors explain 0.569 of the variations in OCB (R2 value = 0.569), showing that the strength of the relationship between OCB and the four factors of ELB was moderate.

The highest effect was for FPDM by Coefficients Beta (0.479) with ($P = 0.001 < 0.05$), indicating that for every one unit increase in FPDM, OCB will increase by (0.479), followed by (0.304) with ($P = 0.042 < 0.05$) for PABC, followed by (0.292) with ($P = 0.023 < 0.05$) for ECHP, while the lowest effect was for EMW with Coefficients Beta (0.256) and ($P = 0.036 < 0.05$). Thus, the results indicate a relationship between OCB and ELB according to the next equation:

OCB= 0.163 + 0.256 (EMW) + 0.479 (FPDM)+ 0.292 (ECHP) + 304 (PABC)

5. Discussion

This section summarizes the findings of the empirical data study as well as how they compare to previous studies. This study aimed to investigate the influence of leadership empowerment on employees' OCB. This investigation was furthered to examine the impact of ELB dimensions (namely enhancing the meaningfulness of work, fostering participation in decision-making, expressing confidence in high performance, and providing autonomy from bureaucratic constraints) on OCB. The main hypothesis predicted that there is a significant positive relationship between empowering leadership and organizational citizenship behavior. The findings supported the main hypothesis.

The results of the regression model demonstrated that there was a positive and significant

relationship between ELB factors and OCB. This demonstrates that employees are willing to show OCB if they perceive that their leadership empowers them. that employees who

As shown in the finding of the second hypothesis, there was a significant positive relationship between EMW and OCB. These results are in congruence with previous studies, where the researchers found a significant positive influence of EMW and OCB (e.g., Lam et al., 2016; Jamshidi and Rajabi, 2015; Lam et al., 2016).

Similarly, there was a positive and significant impact of FPDM on OCB. This result denotes the importance of individuals' engagement in the decision-making process. According to Singh (2009), employees' involvement in decision-making is profoundly important for current organizations to remain effective and competitive. Therefore, organizations should sustain a work environment that fosters individuals' participation in making decisions to exploit their potential and energy. This result is consistent with previous research (e.g., Ike et al., 2017). Furthermore, the result of testing H4 indicated a positive and significant influence of ECHP on OCB. This outcome is consistent with the findings of Ahearn (2004), who found that confidence is related to OCB. In terms of H5, the result confirmed the significant positive impact of PABC on OCB. (Chen & Chiu, 2009; Krishnan, Ismail, Samuel, & Kanchymalay, 2013; Randhawa and Kaur, 2015).

6. Conclusion

The main purpose of this study was to investigate the impact of leadership empowerment behaviors (namely enhancing the meaningfulness of work, fostering participation in decision-making, expressing confidence in high performance, and providing autonomy from bureaucratic constraints) on employees' OCB. The two main results of this study were:

There is a significant positive impact of ELB on OCB. The four factors of ELB have a significant positive influence on OCB.

The findings of this study are significant and practical for both managers and organizations. Managers need to adopt empowering behaviors to encourage employees to behave autonomously and collaboratively. Leaders need to demonstrate a high level of confidence in individuals' performance and create a sense of meaningfulness at work to promote employees OCB. Employees with high OCB can contribute immensely to enhancing productivity and effectiveness. In addition, organizations need to be strategic about developing

(Nunnally & Bernstein, 1994).

4.4. Correlation and Regression

Table 4 shows the outcomes of the correlation test that examined the relationship between organizational citizenship behavior (OCB) and leadership empowerment behavior (ELB) factors. (OCB) has a statistically significant positive relationship with all factors of leadership empowerment behavior, ranging between 0.432

Table 4
Correlation Matrix

	OCB	EMW	FPDM	ECHP	
OCB	1				
EMW	0.432**	1			
FPDM	0.655**	0.271*	1		
ECHP	0.512**	0.139		1	
PABC	0.570**	0.471**			1

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

Multiple linear regression analyses were employed. Table 5 displays that the four variables (EMW, FPDM, ECHP, and PABC) were used as independent variables with OCB as a dependent variable. The regression model was fitted. The model explains 57% of the variance of (OCB), and the model was found to be significant with (F = 21.472, sig = 0.000).

By referring to the F value and its P value, it may be concluded that the model is valid and that there is a correlation between (OCB) and the four factors of (ELB). To verify the existence of the mentioned relationship, a multicollinearity test was carried out. The result revealed that VIF < 3 with Tolerance < 1 indicates the non-existence of a multicollinearity problem. Also, the assumption of normality for the residual was met, as shown in the histogram and P-P plot of the regression-standardized residual.

Table 5
Regression Results

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	T	Sig.	Tolerance	VIF
(Constant)	0.163	0.585		0.279	0.781		
EMW	0.256	0.120	0.197	2.137	0.036	0.776	1.289
FPDM	0.479	0.132	0.379	3.617	0.001	0.605	1.654
ECHP	0.292	0.125	0.222	2.331	0.023	0.731	1.367
PABC	0.304	0.146	0.215	2.077	0.042	0.619	1.615

My manager expresses confidence in my ability to perform at a high level.		0.773			
My manager allows me to do my job my way.					0.715
My manager makes it more efficient for me to do my job by keeping the rules and regulations simple.					0.445
My manager allows me to make important decisions quickly to satisfy customer needs.					0.791

4.2 Reliability Analysis

In table 2, the calculated Cronbach's alpha was (0.987) for the organizational citizenship behavior (OCB) factor, and for ELB' factors, the alpha ranged between (0.771) and (0.927); these results indicate good reliability. Cronbach's alpha ranges from r = 0 to 1, with r = 0.7 or greater considered sufficiently reliable

Table 2
Reliability Results

	No. of item	**Cronbach alpha**
Organizational citizenship behavior (OCB)	24	0.987
Enhancing the meaningfulness of work (EMW)	3	0.927
Fostering participation in decision making (FPDM)	3	0.892
Expressing confidence in high performance (ECHP)	3	0.849
Providing autonomy from bureaucratic constraints (PABC)	3	0.771

4.3. Descriptive statistic

As shown in table 3, the descriptive statistics show that Organizational citizenship behavior (OCB) had Mean score (5.2219) out of (7) in the interval [4.44 – 5.29] corresponding to (Slightly Agree) according to 7-point Likert scale while the Mean score for ELB' factors ranged between (3.7716) and (3.8573) in the interval [3.40 – 4.19] corresponding to (Agree) according to 5-point Likert scale.

Table 3
Descriptive Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Organizational citizenship behavior (OCB)	1.88	7.00	5.2219	1.36952
Enhancing the meaningfulness of work (EMW)	1.00	5.00	3.8096	1.05534
Fostering participation in decision making (FPDM)	1.00	5.00	3.7806	1.08299
Expressing confidence in high performance (ECHP)	1.33	5.00	3.8573	1.04008
Providing autonomy from bureaucratic constraints (PABC)	1.67	5.00	3.7716	0.96906

I try to avoid creating problems for coworkers	0.942				
I keep abreast of changes in the organization	0.755				
I tend to make “mountains out of molehills”.	0.902				
I consider the impact of my actions on coworkers	0.870				
I attend meetings that are not mandatory but are considered important.	0.802				
I am always ready to lend a helping hand to those around me.	0.972				
I attend functions that are not required but help the company image.	0.888				
I read and keep up with organization announcements, memos, and so on.	0.877				
I help others who have been absent.	0.647				
I do not abuse the rights of others.	0.939				
I willingly help others who have work related problems	0.640				
I always focus on what’s wrong, rather than focusing on the positive.	0.954				
I take steps to prevent problems with other coworkers.	0.849				
My attendance at work is above the norm.	0.954				
I always find fault with what the organization is doing.	0.945				
I am mindful of how my behavior affects other people’s job.	0.967				
I do not take extra breaks.	0.972				
I obey company rules and regulations even when no one is watching.	0.957				
I help orient new people even though it is not required.	0.901				
I am one of the most conscientiousness people in this organization	0.904				
My manager helps me understand how my objectives and goals relate to that of the company.			0.912		
My manager helps me understand the importance of my work to the overall effectiveness of the company.			0.981		
My manager helps me understand how my job fits into the bigger picture			0.862		
My manager makes many decisions together with me.				0.791	
My manager often consults me on strategic decisions.				0.687	
My manager solicits my opinion on decisions that may affect me.				0.982	
My manager believes that I can handle demanding tasks.		0.869			
My manager believes in my ability to improve even when I make mistakes.		0.947			

included a consent letter that participants had to read and agree to before they could access the surveys. A short demographics section was included. The demographic section has three questions about gender, education, and years of experience. In addition, there are two main sections, including the OCB scale and the ELB scale.

3.4.1 Organizational Citizenship Behavior Questionnaire

Employees OCB was measured using the Organizational Citizenship Behavior Scale created by Podsakoff and colleagues (1990). This is a 7-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). The scale has 24 items that encompass the most well-known dimensions of OCB: conscientiousness (5 items), sportsmanship (5 items), civic virtue (4 items), courtesy (6 items), and altruism (5 items). All sportsmanship items were reversed scored, meaning lower scores indicated participants engaged in more sportsmanship behaviors.

3.4.2 Leadership empowerment behavior Questionnaire

LEB was assessed using Ahearne et al.'s (2005) 12-item measure. This is a 5-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The scale reflects four components of LED: (1) enhancing the meaningfulness of work (three items, α =.89), (2) fostering participation in decision-making (three items, α =.86), (3) expressing confidence in high performance (three items, α=.85), and (4) providing autonomy from bureaucratic constraints (three items, α =.79).

3.5 Data Analysis

The collected data was checked for outliers to make it ready for analysis. The collected data was analyzed in various ways. Factor analysis was used to extract factors. Then, Cronbach's alpha was employed to test the reliability of the extracted factors. Through correlation analysis, the correlation coefficient was evaluated to assess the correlations between variables.

4. Results

4.1 Factor analysis

Factor analysis was performed with (1) as the Eigen value to improve the strength of the factors. Then, five factors were extracted when the rotation converged in six iterations. The five factors named are:

- Organizational citizenship behavior (OCB)
- Enhancing the meaningfulness of work (EMW)
- Fostering participation in decision-making (FPDM)
- Expressing confidence in high performance (ECHP)
- Providing autonomy from bureaucratic constraints (PABC)

Out of 36 items in the questionnaire, the first 24 were categorized as OCB and the remaining 12 under leadership empowerment behavior (ELB) factors: EMW, FPDM, ECHP, and PABC.

The analysis extracted a five-factor solution, each with Eigen values above one, which explains 80.03% of the total variance. The KMO was (0.849), indicating a meritorious level based on Kaiser and Rice (1974), and the Barlett's test for sphericity was significant ($\chi 2 = 3860.091$, $p = 0.000$). The Measure of Sampling Adequacy (MSA) was found to be above 0.70 for all 36 items, based on the rotated component matrix. (Table 2)

Table 1.
Rotated Component Matrix

	Component				
	1	2	3	4	5
I help others who have heavy workloads	0.498				
I am the classic "squeaky wheel" that always needs greasing.	0.742				
I believe in giving an honest day's work for an honest day's pay	0.863				
I consume a lot of time complaining about trivial matters	0.618				

sonal trust, productivity, and perceived justice (Barsulai, Makopondo, & Fwaya, 2019; Hidayah & Harnoto, 2018; Lestari & Ghaby, 2018). Another stream of research explored the antecedents of OCB. Findings from previous research show that OCB antecedents included organizational commitment, justice, public service motivation, good leadership, affective commitment, organizational commitment, psychological empowerment, organizational identification, and job satisfaction (De Geus et al., 2020; MacKenzie et al., 2018; Organ, D. W., 2018).

3. Method

3.1 Research Design

This study employed a quantitative research design, including a cross-sectional survey methodology for data collection. The main objective of this study was to address the following overarching question: What effects do the ELB factors have on OCB? To answer this question effectively, the variables of this study were divided into four independent variables (enhancing the meaningfulness of work, fostering participation in decision-making, expressing confidence, and providing autonomy) and one dependent variable (OCB). The participants were asked to complete the questionnaire after reading and agreeing to a consent letter containing detailed information about the purpose of the study.

3.2 Hypothesis Development

Empowering Leadership and Organizational Citizenship Behavior

Leadership behaviors have been found to be a vital predictor of OCB. Previous research has found that effective leadership behaviors and styles are positively associated with the development of employee OCB (Mekpor and Dartey-Baah, 2020; Zhang et al., 2020). Findings of a study conducted by Asgari et al. (2020) found a significant link between transformational leadership, transactional leadership, and employees' OCB. These outcomes are consistent with prior empirical research (e.g., Khalili, 2017; Lee, Woo, & Kim, 2018; Mekpor & Dartey-Baah, 2017) that asserts the role of leaders behavior is pivotal in shaping employees' behavior and leading them to participate in voluntary work behaviors.

In particular, leadership research shows that empowering leadership directly influences employees' organizational citizenship behavior (Çelik, O. T., & Konan, N., 2021; Humphrey, 2012; Shahab & Sobari, 2018). Based on the previous discussion, this paper proposes that leadership empowerment behaviors increase employee OCB. Moreover, the investigation will be furthered to examine the impact of ELB dimensions (namely enhancing the meaningfulness of work, fostering participation in decision-making, expressing confidence in high performance, and providing autonomy from bureaucratic constraints) on organizational citizenship behavior. The following hypothesis were formulated

Hypothesis 1: Enhancing the meaningfulness of work has a significant positive
impact on organizational citizenship behavior.

Hypothesis 2: Fostering participation in decision-making has a significant
positive impact on organizational citizenship behavior.

Hypothesis 3: Expressing confidence has a significant positive impact on
Organizational citizenship behavior.

Hypothesis 4: Providing autonomy has a significant positive impact on
Organizational citizenship behavior.

3.3 Participants

The sample for this study was extracted from government employees in Albaha City. The study adopted a convenient sampling method, and the sample size was 200 employees. About 70 participants responded to the survey. Almost 64% were male and 35.7% were female, about education; 44.3% of the total sample had a bachelor's degree, 30% had a master's degree, and 25.7% had a doctorate degree, about experience; the highest percent, 41.4% of the sample, had experience (6 to 10 years), while the lowest had experience above 20 years, with 2.9% of the total sample.

3.4 Data collection

This study used an online survey method to gather data. Two surveys were emailed to the human resource managers at the selected institutions, who in turn emailed them to the participants. The survey

1. Introduction

Employees' empowerment is pivotal to organizational effectiveness and productivity. Therefore, successful organizations often seek to foster empowerment among employees by creating a positive and flexible work environment. Empowering leaders decentralizes and grants more autonomy to employees, gets them more engaged in decision-making, and gives them more trust to handle workplace challenges. Consequently, employees willingly perform duties and tasks beyond the boundaries of their job, lend a hand to support their co-workers, and contribute immensely to organizational effectiveness. Empowering leadership behaviors (ELB) are related to different organizational outcomes, one of which is organizational citizenship. Individuals with high OCB tend to help other employees, do extra tasks, and sacrifice their time and efforts to serve the organization. Very little is known about the impact of empowering leadership styles on OCB among public institutions in Saudi Arabia, especially in this time of emerging changes and transformation. Therefore, the prime aim of this study is to provide a better understanding of ELB's impact on OCB in public institutions in Saudi Arabia.

2. Literature Review

2.1 Empowering Leadership

ELB can be defined as a leadership style that gives employees more autonomy and eliminates bureaucratic constraints to increase their efficiency (Ahearne et al., 2005). In this scenario, leaders focus on enabling and supporting employees to unleash their potential by allowing more independence in decision-making, providing them with proper information, guiding and mentoring them, and respecting their choices and preferences (Pearce & Sims, 2002). Empowerment reflects confidence in the workforce's capacity to execute mission and goals, builds trust in an organization, and creates a second line of leadership. Empowerment enhances employees' motivation, enables them to be more responsive to their environment, and increases constructive attitudes and behaviors (Ahearne et al., 2005; Amundsen & Martinsen, 2015; Forrester, 2000). According to Ahearne et al. (2005), empowering leadership has four dimensions:

1- *The meaningfulness of work* stems from the employees' perception that their work is related to their own values and ideals and that their contributions are appreciated and acknowledged.
2- *Fostering employee participation in decision-making reflects employees engagement in the decision-making process as they are regarded as experts in their respective areas of expertise*.
3- *Expressing confidence in an employee's competence* when leaders suggest that employees are competent to accomplish their work. Therefore, employees sense that their abilities are recognized by the leader, which fulfills their competence needs.
4- *Autonomy in the workplace* means giving employees freedom over their behaviors and choices regarding their own work. Autonomy fosters individuals' autonomous motivation and encourages employees to engage in independent actions.

Previous research on empowerment demonstrated that ELB had positive correlations with a higher level of satisfaction and individual performance, lower role ambiguity, higher employee adaptability, and organizational citizenship behavior (Ahearne et al., 2005; Cheba & Kollias, 2000; Humphrey, 2012).

2.2 Organizational Citizenship Behavior

Organ (1988) defined organizational citizenship behavior (OCB) as "individual behavior that is discretionary, not directly or explicitly recognized by the formal reward system, and that in the aggregate promotes the effective functioning of the organization" (p. 4). OCB generally includes behaviors that employees perform beyond their job descriptions and formal roles (Klotz et al., 2018; McShane & Von Glinow, 2018). Employees exhibit OCB through engaging in voluntary behaviors such as volunteering for additional tasks, orienting new employees, interacting positively with others, and tolerating inconveniences at work. (De Geus et al., 2020; MacKenzie et al., 2018; Zeyada, 2018).

Organizational citizenship behavior is fundamental due to its benefits to individuals and organizations (MacKenzie et al., 2018; Zeyada, 2018). Previous research shows that organizational citizenship behavior has a positive impact on job satisfaction, employee performance, perception of fairness, self-efficacy, interper-

The Impact of Empowering Leadership Behaviors on Organizational Citizenship Behavior

Mohammed S. Alzahrani (*)
Albaha University

(Receivied 16/9/2022 ; accepted 5/4/2023)

Abstract: The current study examines the impact of empowering leadership behaviors (namely, enhancing the meaningfulness of work, fostering participation in decision-making, expressing confidence, and providing autonomy) on organizational citizenship. The data was collected through a questionnaire from a sample consisting of 200 employees in governmental institutions in the Albaha region. Pearson correlations indicated that OCB had a statistically significant positive relationship with all factors of leadership empowerment behavior (EMW, FPDM, ECHP, and PABC), ranging between 0.432 and 0.655. The study provided practical implications and suggested some directions for future research.

Keywords: empowering leadership, organizational citizenship, decision making, autonomy.

*****

أثر سلوكيات القيادة التمكينية على المواطنة التنظيمية

محمد الزهراني (*)
جامعة الباحة

(قدم للنشر في 1444/2/20هـ، وقبل للنشر في 1444/9/14هـ)

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر سلوكيات القيادة التمكينية بأبعادها الأربعة (تعزيز معنى العمل، تعزيز المشاركة في اتخاذ القرار، إظهار الثقة، ومنح الاستقلالية) على سلوك المواطنة التنظيمية. تم جمع المعلومات لهذه الدراسة من بعض الجهات الحكومية في منطقة الباحة، من عينة تتكون من ٢٠٠ موظف. وقد أظهر معامل بيرسون أن المواطنة التنظيمية لها علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية مع كل أبعاد القيادة التمكينية وتراوح هذا التأثير بين 0.432 و0.655. وقد قدمت الدراسة عددًا من التوصيات وكذلك التوجهات المستقبلية البحثية.

كلمات مفتاحية: القيادة التمكينية، المواطنة التنظيمية، اتخاذ القرار، الاستقلالية

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد ، قسم إدارة الاعمال ، جامعة الباحة، العنوان الوطني 4781 الرمز بريدي: 65799-7738، المدينة الباحة – المملكة العربية السعودية .

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor , Dept., Business Faculty: Business Administration, Albaha University, , National Address: 4781, 65799-7738, City: Albaha - Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: msoudalzahrani@bu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061561

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **Contemporary Religious Trends and their Roots in British Society in the Modern European Era**
  Albhlal, Tareq Suliman 1077
- **The cases where the testimony is only heard in detail about what the judge and the mufti need by Imam Burhan al-Din Ibrahim bin Umar bin Ibrahim al-Burhan al-Hamawi al-Subini (died 858 AAH)**
  Mohammed Khaled Abdullah Al-Luhaidan 1141
- **The Islamic Creed and its Impact on The Author's Works**
  Montaha Mansour alhomimidi 1171
- **The Effect of Different Patterns of Webquests Across the Web (Long / Short Term) on Developing Internet Use Skills for Female Students of the Faculty of Education at Al-Baha University**
  Abdullah Kholifh Alodail 1193
- **An enrichment program based on the standards of the next generation in science (NGSS) and its effectiveness in the development of science processes among talented students in the primary stage in the city of Riyadh**
  Nora Mutlaq Aljaedi, Ali Yahya Al salem 1231
- **The impact of international oil price shocks on some macroeconomic issues in the Kingdom of Saudi Arabia by using the VAR model**
  Khaled Ahmed Ibrahim Abouelnour 1271
- **Degree of Self-Supervision Practice by Middle School Teachers in Arar City**
  Saud Jubaib Alrawaili 1305
- **Conservatism when recited in the book (Al-reaya) by Makki Alquasi in reference to the segmental phoneme**
  Saleh Ibrahim Abd elsalam 1335
- **Internet Addiction and Its Relationship to Isolation from Family as Perceived by University Students**
  Huda Bint Abdulrahman Al-Eid 1375
- **The Role of the Social Studies Curriculum in Acquiring the Values of Citizenship among Middle School Students from the Perspective of Social Studies Teachers in the Governorate of Al Qurayyat in Saudi Arabia**
  Theyab moqbel H. Asharari 1427
- **Degree of Inclusion of Enhanced Values of Saudi Character in Intermediate-Stage Arabic Language Textbooks**
  Humood Wanas Alrawili 1461
- **What Al-Zajjaji gave preference to out of the noble Qur'an parsings**
  Mousa Nasser Hamad Almousa 1497

Manuscripts in English Language

- **The Impact of Empowering Leadership Behaviors on Organizational Citizenship Behavior**
  Mohammed S. Alzahrani 1547

intermediate schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University Educational Sciences,* 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.
18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required documents

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents must be sent to the following email:

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.
2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Bibliographical references

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society: Studies in the sociology of family* (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis) Amman, Jordan: Yarmouk University.

Internet references

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

الجبر، سليمان. (1991 م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
10. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
11. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
12. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (1995 وآخرون، زهران). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
13. Regarding Islamic studies and Arabic language studies it is permitted to number references and sources within the main text and add footnotes indicated by number or asterisk in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Submission Guidelines

Formatting your manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Dr. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Wahid Elsayed Hafez
Northern Border University, KSA

Editorial Secretary

Dr. Ashraf Faroug Abubakr Mahmoud
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Mohamed Ali Brahim Omri
Northern Border University, KSA

Prof. Elias Adam Bensalem
Northern Border University, KSA

Prof. Mourad Ammar Zmami
Northern Border University, KSA

Dr. Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Dr. Mardi Bin Mashouh Al-Enezi
Northern Border University, KSA

Dr. Saud Shaish Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Hani Mou'nes Awad
Northern Border University, KSA

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Administrative

Dr. Abdullah Masood Nasser

Dr. Mohamed Abdelhakam Mohamed

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 8, Issue No. 2, Part 4
January 2023 / Dhu al-Hijjah 1444 H

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2023 (1444H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (8) Issue No. (2) Part (4) July 2023 / Dhu al-Hijjah 1444H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999